



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



REVISTA DE POSTGRADO *ARJÉ* FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE CARABOBO

VOLUMEN 9 * NÚMERO 17 * Julio—Diciembre AÑO 2015

Versión digital: ISSN: 2443-4442

Versión impresa: ISSN: 1856-9153



DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE
POSTGRADO (UNIPOST)



REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 9, Nº 17. Julio - Diciembre 2015

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 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 revistadepostgradoarje@hotmail.com

Versión impresa: Depósito Legal: PP200802ca2952 / ISSN: 1856-9153

Versión digital: ISBN: PPI2014CA4552 / ISSN: 2443-4442

Portada: Sueños ocultos en la almohada de la masa terráquea. Acrílico sobre lienzo.

Autor: Eloy Mondragón. Artista plástico. Managua – Nicaragua.

Disponible en: eloy-mondragon.blogspot.com

Reservados todos los derechos.

La revista proporciona acceso libre e inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: difundir los productos intelectuales de manera que estén disponibles gratuitamente a toda la comunidad, apoyando, de esta forma, al intercambio de conocimientos a escala nacional e internacional, lo cual fortalece, a su vez, el diálogo de saberes entre investigadores, estudiantes, académicos y público global.

Diagramación y montaje digital: José Ignacio Maya Ramírez



ARJÉ

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

Magaly Rojas

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



REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 9, N° 17.

Julio-Diciembre 2015

ISBN: PPI2014CA4552/ ISSN: 2443-4442

ISBN: PP200802ca2952/ ISSN: 1856-9153



EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

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.)

Douglas Moreno (UNELLEZ)

Martha Santos (UC)

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

Traductoras

Ana Albania Fernández, Ana Areba, María Adelina Ledezma

Correctores de la Edición

Marian Palencia, Carlos Guevara, José Quintana, Manuel Oria y Marisela Jiménez

Arbitraje

Sistema Doble Ciego

Apoyo Técnico, Levantamiento de Información, Distribución y Canje

Violerva Alastre y José Maya

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

Sección Artículos

TRATADO TEÓRICO SOBRE LA INTEGRALIDAD Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL THEORETICAL TREATISE ON THE INTEGRALITY AND INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY	Carlos Granadillo	9
EL SUJETO Y EL OBJETO EN LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN DEL USO DEL LENGUAJE THE SUBJECT AND OBJECT IN RESEARCH: AN APPROACH TO THE USE OF THE LANGUAGE	Francisca Fumero, José Quintana y Gladys Guerrero	19
DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA FUNCTIONAL DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION	Jorge del Valle	33
APORTACIONES TEÓRICAS DE KURT LEWIN AL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA KURT LEWIN'S THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO LEARNING AND SOCIO-EDUCATIONAL RESEARCH	Marlene Oliva	48
MÉTODO DE LA CINTA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL NIVEL DE EXPERTICIA EN EL ESTUDIO DE FUNCIONES REALES DE VARIABLE REAL. METHOD CINTA AS A STRATEGY TO IMPROVE THE LEVEL OF EXPERTIS ESTUDYING THE REAL FUNCTIONS OF REAL VARIABLE	Luis Díaz	65
PAISAJES: APORTES DEL LENGUAJE PICTÓRICO CARAQUEÑO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA DURANTE EL PERÍODO GOMECISTA. LANDSCAPES: CARACAS' PICTORIAL LANGUAGE CONTRIBUTIONS AS A MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION DURING GOMEZ PERIOD	Carlos Graterol	71
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASUNTO DE ESTADO THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: A QUESTION OF STATE	Yaletzi Velásquez de Romero	85
PARA BUSCAR Y ENCONTRAR AL PRODUCTOR DEL TEXTO ACADÉMICO SEEKING AND FINDING THE ACADEMIC TEXT PRODUCER	Teresa Mejías	98
APUNTES PARA LA BIOGRAFÍA DE FRANCISCO HERNANDEZ, "EL POETA". UNA VIDA PARA LA CULTURA NACIONAL Y POPULAR NOTES FOR FRANCISCO HERNANDEZ'S BIOGRAPHY, "THE POET". A LIFE FOR NATIONAL AND POPULAR CULTURE	José Gregorio Hernández	109
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA Y TRANSDISCIPLINARIDAD. UN ENTRAMADO INTERDISCIPLINARIO MÁS ALLÁ DE LOS RETOS VENEZUELAN UNIVERSITY EDUCATION AND TRANSDISCIPLINARITY. AN INTERDISCIPLINARY NETWORK BEYOND CHALLENGES	Ana Mercedes López	124
LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE COMO TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA PARTICIPANT OBSERVATION AS A DATA COLLECTION TECHNIQUE OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH	Rafael Bracamonte	132
UNA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA DE JOHANN FRIEDRICH CARL GAUSS: EL PRÍNCIPE DE LAS MATEMÁTICAS A JOHANN CARL FRIEDRICH GAUSS'S HUMANISTIC PERSPECTIVE: THE PRINCE OF MATHEMATICS	Freddy Pinto	140
Sección Ensayo		
DESDE SÓCRATES HASTA KOHLBERG: RECORRIDO EPISTÉMICO HACIA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN MORAL FROM SOCRATES TO KOHLBERG: AN EPISTEMIC TOUR TOWARDS A MORAL EDUCATION THEORY.	Guzmán Eogracia	151
EL ARTESANO Y SU APORTE CULTURAL AL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO CULTURAL CONTRIBUTION OF CRAFTSMAN TO THE VENEZUELAN EDUCATIONAL CONTEXT	Cruz Rafael Mungarrieta Virgüez	167
MEDIACIÓN ANDRAGÓGICA Y COMPLEJIDAD EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: VISIÓN ONTOEPISTÉMICA ANDRAGOGIC MEDIATION AND COMPLEXITY IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS ONTOEPISTEMIC VISION	María Do Rosario	180
TRANSCENDENCIA DEL SABER POPULAR EN LA ESPIRAL GEOCOGNITIVA REPRESENTATIVA ESPACIAL IMPORTANCE OF POPULAR KNOWLEDGE IN THE SPACE REPRESENTATIVE GEOCOGNITIVE SPIRAL	Carmen Morfes	192
LA (DE) CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y EL VALOR DE LA JUSTICIA COMO DERECHO HUMANO (DE) CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND VALUE OF JUSTICE AS A HUMAN RIGHT	Anabel Melet	200
REPENSAR LO HUMANO DESDE LA TRANSHUMANIDAD DEL SER		

RETHINKING THE HUMAN FROM THE TRANSHUMANITY OF BEING	Marilyn Durant de Carrillo	208
LA REAFIRMACIÓN IDENTITARIA ANTE LAS PRETENSIONES DE ESTANDARIZACIÓN CULTURAL THE IDENTITY REAFFIRMATION BEFORE THE CLAIMS OF CULTURAL STANDARDIZATION	Rebeca Castro	216
CONSTRUCCIÓN COMPLEJA DE SABERES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA POSTURA INTELECTIVA NOÉTICA-NOEMÁTICA DESDE EL ASCESIS COMPLEX CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY FIELD: A NOETIC-NOEMATIC INTELLECTIVE POSITION FROM ASCETICISM	Katiuschka Torrealba	224
CONCIENCIACION ECOLOGICA UNIVERSITARIA UNIVERSITY ECOLOGICAL AWARENESS	Aura Violeta Riera Rojas	236
Sección Investigación		
HOLOGRAFÍA DEL HIPERTEXTO: UNA INSTRUCCIÓN ÉTICA DE LA INFORMACIÓN EN AULAS VIRTUALES DE APRENDIZAJE HOLOGRAPHY OF HYPERTEXT: DIGITAL INTERACTIVITY FROM AN ETHICAL INSTRUCTION OF INFORMATION, IN VIRTUAL CLASSROOM LEARNING	Juan Antonio Ruffino	247
GESTOR DE COMUNICACIONES PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS COMMUNICATIONS MANAGER FOR OPTIMIZING ADMINISTRATIVE PROCESSES IN UNIVERSITIES	Ana Flores y Yolé González	263
INTERSUBJETIVIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA ACCIÓN SOCIAL DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EDUCATIONAL INTER-SUBJECTIVITY. A VIEW FROM THE SOCIAL ACTION ORIENTATION IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION	Mónica Valencia Bolaños	288
ORIENTACIÓN EDUCATIVA VOCACIONAL: PROBLEMATIZACIÓN DESDE LA NOCIÓN ESTÉTICA EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE: PROBLEMATIZATION BASED ON THE NOTION OF AESTHETICS	Felipe Morillo	307
ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA REFORMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS. CASO: DOCENTES DE LA MENCION MATEMÁTICA ADSCRITOS AL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA Y FÍSICA DE LA FACE-UC. TEACHERS TO CURRICULAR REFORM ATTITUDE COMPETENCY. CASE: THE MENTION OF MATHEMATICAL TEACHERS ATTACHED TO THE DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND PHYSICS OF THE FACE-UC	Zoraida Villegas y Melvis Cegarra	319
LA ETICA DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO PERCIBIDA POR SUS PROPIOS ACTORES THE ETHICS OF TEACHING AT THE UNIVERSITY OF CARABOBO PERCEIVED BY THEIR OWN PLAYERS	Francisco Gamboa	340
DISCURSO Y DISCURSIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DISCURSIVITY IN SPEECH AND SCIENCE TEACHING IN HIGHER EDUCATION	Sonia Mora	348
CLIMA ORGANIZACIONAL DEL ETHNOS DOCENTE TEACHING ETHNOS: ORGANIZATIONAL CLIMATE	Meury Sánchez y Edith Liccioni	363
VALORAR LA IMPORTANCIA DEL EJERCICIO FÍSICO REGULAR EN PRO DE MEJORAR LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA SALUD ASSESSING THE IMPORTANCE OF REGULAR EXERCISE IN FAVOR OF IMPROVING HEALTH AND FITNESS	José Hansel Herrera y Dawson José Ruiz	375
DISCURSO DOCENTE Y MOTIVACIÓN AL LOGRO: NORTE DEL DOCENTE TEACHER SPEECH AND ACHIEVEMENT MOTIVATION: FUTURE OF TEACHERS	Dalyori Recagno	386
CULTURA PEDAGÓGICA, INTERESES COGNITIVOS Y PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA TEACHING CULTURE, INTEREST AND COGNITIVE UNIVERSITY TEACHING PRACTICE	Marianne Paulette Monsalve Guillén	397
Sección Ponencia		
DIVERSIDAD CULTURAL EN VENEZUELA: YUKPA Y PEMÓN, DOS MUNDOS DE VIDA CULTURAL DIVERSITY IN VENEZUELA: YUKPA AND PEMON, TWO WORLDS OF LIFE	Vivian González	416
LA SEÑAL DE JONÁS DESDE LA HERMENÉUTICA CONSTRUCTILÍTICA THE SIGN OF JONAH FROM THE HERMENEUTIC CONSTRUCTILÍTICA	Hely Saúl López Tovar	433

Presentación

El número que hoy ponemos a disposición de nuestros lectores, investigadores y académicos nos llena de profunda satisfacción. Las razones van desde la presentación de un nuevo diseño más ameno y atractivo propio de la dinámica y versatilidad con la cual circula el conocimiento por redes de información y de interacción científica, hasta la consolidación del primer número eminentemente virtual en el cual se ha superado el diseño y la presentación del formato impreso para posicionarnos definitivamente en la versión electrónica e instalarnos en la era digital, a través de la entrega de un conjunto de productos intelectuales en línea, cuyos productos testimonian el interés de generar, transferir e intercambiar saberes convirtiéndose en ocasión propicia en el diálogo y la cooperación investigativa entre pares académicos, y para el encuentro de universidades nacionales e internacionales en la reflexión y análisis profundo del fenómeno educativo.

En este número se reúnen trabajos que derivan de interesantes vías de difusión de la ciencia: a) contamos con doce productos obtenidos de los estudios postdoctorales, siendo sus autores Eogracia Guzmán de la primera cohorte, Teresa Mejías, Felipe Morillo, Hely Saul López, Anabel Melet, Rebeca Castro y Aura Riera de la tercera cohorte y de los egresados de la cuarta cohorte Cruz Mungarrieta, Carmen Morfés, Marilyn Durant, María Do'Rosario y Katuschka Torrealba; b) tenemos los aportes obtenidos de las tres tesis doctorales acreedoras de mención honorífica para el año 2014, cuyos autores son Juan Ruffino, Monica Valencia y Sonia Mora; y, c) contamos con la entrega de trabajos de maestría que por su calidad y significatividad también se han hecho acreedores de mención y continúan difundiendo en las páginas de Arjé, los autores de estos aportes son Sánchez Meury con Edith Liccioni, Marianne Monsalve; y, José Herrera con Dawson Ruiz.

Junto a estos trascendentes trabajos, contamos con valiosos aportes de nuestros colaboradores, académicos e investigadores, así tenemos en la sección de artículos las contribuciones de Carlos Granadillo, Francisca Fumero con Gladys Guerrero y José Quintana, Jorge del Valle, Marlene Oliva, Luis Díaz, Carlos Graterol, Yaletzi Velásquez, José Gregorio Hernández, Freddy Pinto, Rafael Bracamonte y Ana López. En la sección de investigación contamos con trabajos en el área de: Gerencia Educativa a través del manuscrito de Ana Flores y Yolé González, Currículo con el documento de Zoraida Villegas y Melvis Cegarra, Ética a partir de los aportes de Francisco Gamboa y Motivación del docente con el producto de Dalyoris Recagno. Finalmente en la sección de ponencias contamos con el trabajo de diversidad cultural en Venezuela: Yukpa y Pemón, dos mundos de vida, cuya autora es Vivian González.

Ratificamos con esta entrega el compromiso de las páginas de Arjé con la difusión del conocimiento científico, con el examen permanente vinculado a la reflexión y estudio riguroso del fenómeno educativo; y, con el establecimiento de interacciones investigativas que permitan un amplio encuentro de saberes a fin de propiciar transiciones analíticas que trasciendan hacia instancias reflexivas en torno a la educación y a los múltiples lugares de leerla y comprenderla.

Wilfredo José Rafael Illas Ramírez

Sección:

Artículos

TRATADO TEÓRICO SOBRE LA INTEGRALIDAD Y



LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL

CARLOS GRANADILLO*
carlosgranadillo18@gmail.com

Recibido: 19/05/2014

Aceptado: 13/10/2014

Resumen

Los estudios acerca del tratado teórico sobre la integralidad y la diversidad funcional intelectual pretenden abrir una vía de investigación. Este artículo busca ampliar las investigaciones que se han hecho al respecto. Fundamentada a través de lecciones preliminares de filosofía, ontología de la vida, la integralidad vista como totalidad de la existencia. Por ello, se desarrollan tópicos relacionados con la búsqueda de la integralidad, seguidamente se tiene una visión de la idiocia a la diversidad funcional intelectual para finalmente sentar las bases conceptuales como una forma práctica de comunicarnos y de orientarnos en pro de las personas que presentan este tipo de condición.

Palabras clave: integralidad, diversidad funcional intelectual.

THEORETICAL TREATISE ON THE INTEGRALITY AND INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY

Abstract

Studies about theoretical treatise on integrality and intellectual functional diversity are intended to open a line of research; this article aims to expand research already made; based through preliminary lessons of philosophy, ontology of life and integrality seen as wholeness of existence. For this, topics related to the search of integrality are developed, and then a vision of the idiocy to the intellectual functional diversity is obtained, to finally lay the conceptual foundations as a practical way of communication and guide in order to support people with this condition.

Key words: integrality, intellectual functional diversity

*MSc. en Educación. Mención Orientación y Asesoramiento
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.09-18.
ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
Tratado teórico sobre la integralidad y la diversidad funcional intelectual

Carlos Granadillo

Introducción

El estudio acerca del tratado teórico sobre la integralidad y la diversidad funcional intelectual no ha sido abordado desde la sociología con la pretensión de desentrañar las claves estructurales que la definen como fenómeno social cuya preocupación central es la reivindicación de derechos y la lucha por la dignidad de las personas con la diversidad funcional intelectual. Desde esta perspectiva, se han realizado aportaciones significativas que hacen explícitas las condiciones bajo la cual las personas con diversidad funcional intelectual son objeto de discriminación pero no se ha profundizado teóricamente en las mismas. Es necesario abordar esa tarea no como tarea académica, o exclusivamente académica, si no como estrategia política cuya clara demanda es la superación de esa condición oprimida del colectivo de personas con diversidad funcional intelectual.

El presente artículo surge de los hallazgos encontrados de la ciencia médica que ha generado ciertos parámetros cuantitativos de validez presuntamente universal para catalogar a los cuerpos humanos como sanos (ajustados a las normas) o enfermos (desviados de ella). Desde esos parámetros, el cuerpo de una persona con diversidad funcional intelectual recientemente llamados personas con discapacidad es catalogado sistemáticamente como desviado, no ajustados a las normas: enfermos.

Sobre la base de esta proposición, las posibilida-

des de acción de las personas con diversidad funcional intelectual quedan limitadas a la insuficiencia derivada de su constitución biológica imperfecta: una desviación de la norma médica implica un cuerpo no apto para realizar ciertas funciones que un cuerpo “normal” si estaría en condiciones de llevar a cabo: una lesión en la médula incapacita para andar; una, neurológica incapacita para pensar, en la retina incapacita para ver (la “lesión” indica el déficit, originario o adquirido, en el sustrato fisiológico que nos constituye corporalmente). La desviación de la norma supone, automáticamente, una indisposición para desempeñar actividades, acciones, que los cuerpos ajustados a la norma, se supone que puedan realizar.

Es importante traer a colación, que una persona con Síndrome de Down no carece de capacidad intelectual, en absoluto. Lo único que sucede es que su ritmo, su cadencia acompañada de ésta no van amoldada a los cánones de “normalidad”. Si nos adaptamos a su forma de pensar y seguimos esta tríada, en vez de tratar de imponerles los patrones que se suponen “normales”, veremos que su funcionalidad es perfectamente apta para desenvolverse en un entorno social integral y globalizado.

Podemos decir entonces, no es la carencia de capacidades sino la falta de reconocimiento y la aceptación de ciertos modos particulares, diversos de desenvolvimiento. En un mundo en el que hemos aprendido a convivir con todo tipo de diversi-

dades (de creencias, de etnias, de culturas, de ideologías, de orientaciones sexuales), hay una en particular, a la que nos hemos querido integrar: la diversidad funcional intelectual constituye una más, entre las muchas manifestaciones de la infinita heterogeneidad que caracteriza a la existencia humana.

Implicaciones teóricas sobre la integralidad

La presente acción discursiva está hilvanada a legitimar el tratado teórico sobre la integralidad desde los fundamentos que advierten en el objeto de investigación a partir de la noción tensional. Induce a pensar en una situación sin resolver o bien en una cuestión en la que hay que descubrir algo. En todo caso, que permita una provocación en el contexto académico. Cabe destacar en lo atinente a la temática y representación de un término particular aplicado a una instancia investigable, tal elemento exige asumir la aceptación más próxima al significado. En este caso, se estima que unas implicaciones teóricas emergen ciertamente revestidos de dudas, de atributos que resaltan de los aciertos y desaciertos, advierte que deviene la necesidad para que se pueda examinar a profundidad alguna situación que se presente en el transitar teórico.

Ahora bien, el soporte teórico implica como lo señala Kant(1978), que “todo trabajo científico está caracterizado por ciertas divergencias, y en el corazón de los episodios más importantes del desarrollo científico existen divergencias científicas” (p.249).No obstante, esta salvedad recalca la

advertencia en que los modos de pensar científicos generan una tensión esencial al seno de la ciencia que revela puesta a prueba de ésta para soportarla, ya que las apariciones de las fracturas pragmáticas hacen que se vuelvan casi insoportables. Por tanto, esto hace que, según Kant(ob.cit): “una comunidad científica abandona la forma tradicional de ver el mundo y de ser la ciencia a favor de otro enfoque a su disciplina, por lo regular incompatible con el anterior” (p. 249)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando en función a la premisa de una aproximación diferenciada a la tradicional forma de advertir la problemática psicosocial, siguiendo la persovisión kantniana, reajustamos nuestro equipo intelectual desde una razón técnica, con la idea de entretejer, una nueva racionalidad. No enquistada en el método científico propio de las ciencias naturales, examen del contenido y la representación de un tema que invade los espacios de la práctica educativa en diversos modos de interés nacional, en pro de una educación donde se ofrezca a todos y a todas igualdad de actividades y exista el respeto para una convivencia armónica y pacífica. Nos referimos a la integralidad y la diversidad funcional intelectual. Se pretende entonces, en función de encontrar no solo nuevos significados sino comprender desde la hermenéutica los elementos fundantes que dinamizaron la relación existente entre la integralidad,y la diversidad funcional intelectual. Los elementos y categorías

que soportan el hecho educativo que los comprometen con la utopía normativa de una educación de calidad, gratuita y obligatoria para todos. Por tal motivo, se revelará a la luz de los significados y significantes, que transportan los términos integralidad, diversidad funcional intelectual.

Esta intencionalidad, se orienta a la búsqueda de la hermenéutica y reedificar la noción perceptual que poseen los actores sociales involucrados en el proceso de ejecutarlas desde la situación problemática en términos de su condición de ciudadanos con diversidad desde un mismo escenario social.

Por lo antes planteado, es pertinente tomar en cuenta los postulados de Morente (1983), en su trabajo de investigación titulado: *Lecciones preliminares de Filosofía, Lección XXV, Ontología de la vida*, donde se asume la integralidad como la totalidad de la existencia y legítima que en nuestra vida “hay” cosas reales, objetos ideales y valores. Cada una de esas esferas ontológicas tiene su propia estructura y podemos preguntarnos: ¿Qué significa eso que yo expreso con la palabra “hay”? ¿Qué significa ese “haber” cosas reales, objetos ideales, valores? Ese haber no significa otra cosa que la totalidad de la existencia. Haber algo es existir algo en una u otra forma; y la totalidad de la existencia, es lo que hay. Existencia ¿De qué?, preguntarán ustedes. Pues la existencia de las cosas reales, de los objetos ideales, de los valores y de mí mismo. Todo ese conjunto de lo que hay es,

gramáticamente dicho, el complemento determinativo de existencia; la existencia es existencia de todo eso, pues en su totalidad comprende lo óntico y lo ontológico porque me comprende a mí también.

Ahora bien, comprende el yo, capaz de pensar las cosas, y las cosas que el yo puede pensar. Esa existencia entera, total, podemos denominarla muy bien “vida”. Porque no se puede, en modo alguno soñar siquiera con que algo exista, si no existe de un modo o de otro en mi vida: directamente, con una existencia especial, es la presencia o indirectamente por medio de una de una existencia de referencia. Pero todo cuanto existe - y yo con ello - constituye mi vida. Un concepto puramente biológico y por decirlo así material de la vida, podría hacer creer que la ésta es lo que llevamos cada uno de nosotros dentro, y que está en el mundo. Esto es lo que hemos encontrado anteriormente bajo el nombre de realismo metafísico. Pero ese concepto, lo refuta la filosofía por el idealismo metafísico. El cual nos haría ver que toda cosa, en cuanto que es objeto, es objeto para un sujeto, no puede estar en ningún objeto. Pero entonces podría hacerse al idealismo metafísico las mismas o más graves objeciones todavía. Así la superación realista y la solución idealista del problema metafísico. Está en que ambas realidades (la realidad del yo y la realidad de las cosas) no son más que aspectos, cada uno de ellos parcial de una realidad, de una entidad más profunda, que las

comprende a ambas, y que es la existencia total, o sea la vida: mi vida.

Dicho de otro modo, esta existencia de mi vida es lo que el filósofo alemán contemporáneo Heidegger (1929) llama “La existencia del ente humano”. Ella misma es ente la existencia es entitativamente. El ente humano, como existente, comprende por consiguiente la subjetividad, así como también la objetividad. De esta forma, recibe un pleno sentido la fórmula que de continuo emplea el filósofo que se ha citado para definir lo que constituye ese ente de la existencia humana y es “el estar yo con las cosas en el mundo”.

Uno de los componentes más importantes es la contraposición, pues, de las cosas y el yo, pertenece exactamente a la vieja posiciones del problema metafísico en el realismo y en el idealismo. El estar yo con las cosas en el mundo, el mundo y yo juntamente formando la existencia real de la vida humana, es lo que constituye ese elemento más profundo que sirve de base y de raíz, tanto a la solución realista como a la solución idealista. Al terminar este recorrido que hemos emprendido por el escenario de la ontología y la totalidad de la existencia se llegó al momento en que, después de haber discernido en la estructura de lo óntico y lo ontológico y comprender el yo, capaz de pensar las cosas, y las cosas que el yo puede pensar. Esa existencia entera la exclamaremos totalidad que de alguna manera la veremos representada desde una visión holística, la cual según Barrera (2006), ma-

nifiesta que ésta alude a la tendencia que permite entender la realidad desde el punto de vista de las múltiples interacciones que la caracterizan, corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y sus eventos. La holística, también se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad. Pues de este modo se puede apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se advierten si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado. Cabe considerar, por otra parte, según Visor (1999), la palabra holo proviene del griego *holos* que forma un todo. Elemento compositivo que entra en la formación de algunas palabras con el significado de “todo, completo, entero” antepuesto y con idea de totalidad, dicho esta manera es la apertura para adentrarnos a la búsqueda de la integralidad.

En búsqueda de la integralidad

Resulta oportuno en esta búsqueda de las implicaciones teóricas de la integralidad, la necesidad de plantearse la predica entorno a formular, explicar, describir, categorizar y develar las realidades de las teorías unificadoras y universales capaces de explicar el todo, por eso, los términos integral, totalidad, holístico, son lugares comunes.

Sobre la base teórica que sostiene Polanco (2007), en su trabajo de investigación “*integralidad y devenir*”, considera más allá del campo de la percep-

ción de la ciencia, la totalidad se ha considerado más distante de lo que se pudiera constituir un punto de vista. El físico y escritor Capra (1999), sostiene que la raza humana está experimentando una crisis de percepción. La contemplación analítica y fragmentada de la realidad con la que hemos convivido tanto tiempo es, a juicio de Capra “inadecuada para tratar con nuestro mundo superpoblado e interconectado”.(1999, p.210). Nuestra visión es el medio en que nos movemos mentalmente. Forma una parte tan estrecha de las que nos rodea que lo damos por supuesto y no nos percatamos de su presencia dominante. Pero, contemplar la tierra desde el espacio cautiva nuestra atención porque la imagen nos atrae a la mayoría una visión del mundo radicalmente distinta de aquél en la que habíamos estado sumergidos desde hace mucho tiempo.

La totalidad es una visión del mundo en la que subyacen fronteras, líneas de propiedad, carreteras llenas, luchas sectarias y raciales, competencias de interés, conflictos acelerados y nuestros propios yo competitivos. Así la integralidad es el tema central de las revelaciones místicas acerca del mundo los hindúes buscan la unidad del alma del individuo o “atman” con “Brama” o el “Espíritu del Mundo”, o todo para los místicos cristianos como San Bernardo de Claravall, del siglo XII y Catalina de Siena del siglo XIV, la totalidad del amor a Dios supera todas las contradicciones humanas. Entre muchos pueblos tradicionales, la totalidad es el camino de la vida diaria. Cuando los indios

americanos dicen “todas mis relaciones” durante una ceremonia, están expresando no sólo las relaciones con otros miembros de su tribu, sino con las plantas y los animales, las rocas, los árboles, los ríos, el lugar del cielo donde habitan y el alma de la tierra, sus antepasados y sus descendientes y la multitud energías que gobiernan el cosmos.

La antigua sabiduría china del I Ching, se basa en una cosmología holística en la cual las relaciones entre el cielo y la tierra, las montañas, el fuego, el viento y los bosques se reflejan en el estado, la familia y las vidas de los individuos de un tenor semejante, los alquimistas medievales destilaban en sus laboratorio la piedra filosofal como medio de emular el todo al ocuparse en un acto primordial idéntico al que creó el universo. El I Ching y las teorías de la alquimia, son ejemplos de la filosofía perenne que habla de un reflejo autosemejante del cosmos dentro de cada una de sus partes.

Si bien la noción de la integralidad ha tenido diferentes interpretaciones en el campo de la filosofía, de la lógica y de la epistemología, Bradley y el atomismo lógico de Bertrand Russel, no hay duda de que el problema posee más importancia en el campo metodológico, particularmente en la forma de asumir el estudio de la realidad y en el proceso de la construcción de la ciencia. De acuerdo al enfoque holístico, no se puede pasar desde una perspectiva microsocia a macrosocia o del análisis de una parte al análisis global, como si se trata de una simple acumulación de datos relevantes,

parciales o de problemas que se juntan y arman a pedacitos para construir un todo, por simple suma aritmética. Aquí no hay que confundir el orden de las partes, que convierte la totalidad en una “estructura” o construcción articulada, con una suma o amontonamiento de las partes, en la cual la posición y el orden son cambiantes a voluntad.

Es por ello, que la integralidad se toma como la aceptación de todo concreto. Cabe hablar de totalidad donde varias partes están ordenadas de tal suerte que forman juntas una unidad (el todo). La totalidad es una subespecie del orden. Su peculiaridad reside que en ella los elementos del orden (las partes) forman, coexistiendo, una unidad cerrada, si falta una el todo es incompleto y pasa ser parte. Parte de un todo es por lo tanto, aquello que junto con otra constituye una unidad ordenada. La idea de totalidad puede tener un significado muy diferentes en su dimensión cuantitativa o cualitativa. Pero a la postre se trata de variantes diferentes de un mismo problema. La noción de divisibilidad, es una de las propiedades fundamentales de la cantidad, propiedad que separa al ser corpóreo de los demás en virtud de la cual un cuerpo puede dividirse en partes individuales independientes de la misma naturaleza que el todo. O sea, el todo puede dividirse (real o mentalmente) en partes homogéneas y las partes se pueden reunir en una unidad.

La homogeneidad de las partes u objetos, constituyen un rasgo distintivo, en cambio las diferencias

entre objeto no semejantes unos a otros tienen un carácter cualitativo. Pero para el conocimiento completo de un sistema o un fenómeno hay que conocer, no sólo sus partes, sino también sus relaciones, ya que no hay que olvidar que éstas tienen propiedades que no pueden ser halladas en ninguna de sus partes. En cualquiera de estas interpretaciones el principio del todo y sus partes es evidente, lo cual nos pone en claro la relación y los vínculos dialécticos que unen el todo y sus partes. Si se desea comprender la totalidad, se le debe comprender dialécticamente, afirma Habermas (1985, p.74).

De idiocia a la diversidad funcional intelectual

Dirigiendo la atención a las connotaciones teóricas que se dejan ver en la revisión del objeto de estudio, cabe señalar según Cedensid (2013), que se entiende por diversidad funcional intelectual la disminución permanente en el desarrollo de una persona respecto al promedio de la población, causado por problemas neurológicos estructurales y/o funcionales durante el desarrollo embrionario, en el parto o en el período post natal. Estas alteraciones se presentan el proceso de pensamientos, en el desarrollo motor, sensorio-perceptual, comunicativo y social, dejando a las personas en condición de diversidad funcional en desventajas académicas, laborales, y culturales.

Ahora bien, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONAPDIS) (2007), entiende por discapacidad la condición compleja del ser

humano constituida por factores biopsicosociales, que evidencia una disminución o supresión temporal o permanente de alguna de sus capacidades sensoriales, motrices e intelectuales que pueden manifestarse en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas y dificultades para percibir y desplazarse sin apoyo, ver u oír, comunicarse con otros o integrarse a las actividades de educación o trabajo, en la familia y en la comunidad que limitan el ejercicio de derechos, la participación social y el disfrute de una buena calidad de vida, impiden la participación activa de las personas en las actividades de la vida familiar y social, sin que ello implique necesariamente incapacidad o inhabilidad para insertarse socialmente.

Cuando se habla de diversidad funcional intelectual se hace referencia a una condición de la persona que se caracteriza por una disminución de su capacidad intelectual o del conocimiento, por consiguiente la dimensión de la alteración determina el nivel cognitivo y funcional de la persona. El concepto relacionado se ha ido modificando cultural y científicamente a través de la historia ha dejado de ser considerado, como en épocas antiguas como una posesión demoníaca de exaltación divina, hacer lo que hoy se conoce como discapacidad intelectual. Las personas que presentan esta condición tienen una gran heterogeneidad en su etiología, funcionalidad y pronóstico. Muestran tanta diversidad entre sí, como las personas sin discapacidad intelectual y no se trata de una condición diferente sino más bien de un estado dentro de un

continuo sin diferencias cualitativas, sino cuantitativas desde el punto de vista intelectual.

La búsqueda de una denominación de esta problemática se halla íntimamente vinculada a tentativas de clasificación debido por una parte a la necesidad de establecer parámetros estandarizados para la investigación, la comunicación científica y profesional. Por otro lado, facilitar las disposiciones administrativas necesarias para la intervención sociocultural en las mismas. Sin embargo, muchos profesionales reclaman la eliminación de la categoría diagnóstica y de los sistemas de clasificación, al considerar su carácter estigmatizador, puesto que el etiquetaje devaluaría el auto concepto de las personas involucradas que podría coartar su desarrollo. De tal forma, si retrocedemos en la historia encontramos que antes del siglo XIX la discapacidad intelectual no se diferenciaba de otras patologías y trastornos como la deficiencia sensoriales patologías psiquiátricas u otras. Fue en 1838, cuando Esquirol introdujo el término idiocia para diferenciar dicha condición de la demencia y la confusión mental, un gran logro que desafortunadamente fue satanizado al utilizar en forma peyorativa e indiscriminada en un ambiente cultural, pobre e ignorante desde el punto de vista de la ciencia.

Como respuesta a lo anterior, en los primeros años del siglo XX aparecen concesiones fundamentalmente psicométricas y aparece la del cociente intelectual, lo que lejos de eliminar la estigmatiza-

ción, la incrementó con el agravante de reducir la condición de una persona a la importancia de un número que si bien es cierto puede convertirse en coadyuvante de un diagnóstico, mal utilizado puede implicar el desconocimiento de habilidades específicas individuales. Fue en esta época cuando se introdujo el término retardo mental que vino a reemplazar los anteriores como: idiota, imbécil, oligofrénico, desadaptado, paralítico, mongólico, entre otros, que se habían convertido en formas de desconocer la condición humana.

Es sólo hacia la séptima década del siglo XX, cuando se establece la descripción basada en patrones de desarrollo y repertorios comportamentales con el fin de realizar diagnósticos individualizados acordes con la realidad única de cada sujeto. Lo que hoy se sigue manteniendo como patrón de identificación de dicha condición y con el objeto único de realizar una adecuada intervención terapéutica. Es con esta nueva visión con la que se recalca el término de retardo del desarrollo para reemplazar el de retardo mental, por considerar éste como discriminatorio por una parte y eliminar la concepción subjetiva de mente ubicando la condición de discapacidad en algo más real y tangible como el desarrollo. Esto plantea la importancia de conocer el proceso neuroevolutivo para determinar el grado de retardo en el desarrollo de un sujeto. Sin embargo, cuando se creía haber llegado a un consenso eliminando barreras culturales y científicas, se volvió a tropezar con el componente etiológico del lenguaje considerándose acertada-

mente, que el término retardo correspondía a una demora en un componente que se iba llegar a tener. No podemos confundir el progreso que se pueda presentar con las personas con diversidad funcional intelectual con su potencial neurológico real, con un cambio de condición. Toda estimulación para nuevos aprendizajes generan progreso en funcionalidad, pero el límite lo determina la condición neurológica individual.

En la actualidad, se utiliza el término diversidad funcional, como es una forma práctica de comunicarnos profesionalmente y de orientarnos en pro de las personas que presentan esta condición. No obstante, este término fue propuesto por Romanch (2005), en el foro de vida independiente en enero, que ha comenzado a utilizarse en España, ya tiene sus modificaciones culturales, pues la expresión discapacitado ya es considerada peyorativa y discriminatoria. Lo aceptado actualmente se refiere a personas con diversidad funcional ¿Qué seguirá después? Aún no lo sabemos, pero suponemos que en algún momento el término discapacidad y diversidad van a ser insultantes y deshumanizantes de acuerdo a las tendencias socioculturales del momento.

En lo que si debemos tener mucha claridad es que cualquier denominación que se dé, está definiendo un hecho real que merece atención social, política y científica, de investigación e intervención en los mismos niveles. No podemos creer que lo denominados de alguna y otra forma podemos

desconocer su base neurológica real y la necesidad de darle un tratamiento especial. No discriminamos menos si incrementamos el desconocimiento científico de la discapacidad intelectual. Ésta es real y simplemente debemos considerar como un espectro dentro de un continuo basado en la descripción de las características promedios de los diferentes grupos, teniendo en cuenta como elemento de base la capacidad intelectual y como elementos subyacentes las áreas de habilidades de adaptación tales como la comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección salud y seguridad, habilidades académicas, utilización de tiempo libre y trabajo. Asimismo, es necesario tener clara la etiología en cada caso, pues es un aspecto que podría eventualmente ayudar a entender la orientación de la intervención terapéutica y el pronóstico.

Referencias

- Álvarez, D. (2007). *Discurso y Discursividad de la Educación en las Escuelas en Vías de Excelencia*. 1era Impresión. Valencia: Ed. Universidad de Carabobo.
- Barrera, M. (2006). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón. S. A.
- Capra, F (1999). *The wib of Life*. New York: Anchor
- Cedesnid (2013). *Diversidad Funcional Intelectual*. Documento en línea. Disponible en web: <http://www.cedesnid.org>. [Consulta: 09/08/2014]
- CONAPDIS(2007). Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. Publicada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598.
- Cuervo, A. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad Cognitiva*. Disponible:
- <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-COGNITIVA-7.pdf>. [Consulta 10/08/2014]
- Habermas, J. (1985). *Teoría Analítica de la Ciencia y Dialéctica*. Madrid: Ed. Tecuas
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara
- Morente, M. (1983). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.
- Polanco, Y. (2007). *Integralidad y Devenir. Cimiento de una nueva Narrativa Científica*. 1era Edición. Valencia-Venezuela: Ediciones Deifoen. C.A.
- Romanch, J. (2005). *Análisis de evolución de la Accesibilidad para Personas con Movilidad Reducida en viajes de RENFE. Foro de Vida Independiente*. Disponible en: http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/analisis_accesibilidad_PMR_RENFE_2004_2006.doc. [Consultado: 16/07/2014]
- Visor, F. (1999). *Diccionario de Investigación Holística*. Caracas, Venezuela: Ed. SYPAL

FRANCISCA FURMERO*
ffumerocastillo@gmail.com

GLADYS GUERRERO**
guerrerogladys@gmail.com

JOSÉ QUINTANA***
josrafquintana@hotmail.com

Recibido: 04/11/2014

Aceptado: 10/08/2015

Resumen

Destacar la relación sujeto-objeto (o fenómeno; pues, todo depende cómo se percibe lo investigado), lo cual, se hace posible mediante la relación dialéctica- dialógica- hermenéutica o quizás positivista o razonar. El propósito de este ensayo científico consiste en develar que el lenguaje es el *objeto-arma* que se establece como puente entre lo percibido y la relación del ser desde dos miradas: modernidad y postmodernidad. La mágica idea de **“todo es posible”** se materializa sólo a través de la intromisión del lenguaje y del pensamiento. No basta con conocer métodos a manera de procedimientos para abordar la investigación. Es urgente y necesario saber usar el lenguaje como instrumento de comprensión y de interrelación que vehicule a lo lingüístico y el objeto de conocimiento. En suma, este ensayo discurre la idea de discurso y su utilidad en la investigación.

Palabras clave: lenguaje, investigación, posmodernidad, modernidad, fenomenología

THE SUBJECT AND OBJECT IN RESEARCH: AN APPROACH TO THE USE OF THE LANGUAGE

Abstract

Highlighting the relationship between the subject-object (or phenomenon, because it all depends how to be perceived; it is made possible by the dialectics-dialogics-hermeneutics or perhaps positivistic or rational relationship. The purpose of this scientific essay is to reveal that the language is a object-gun or a bridge between the perceived phenomenon and the relationship of being from two ways of looking: modernity and postmodernity. The magical idea of **“everything is possible”** is made a reality only through between the language and thought. It is not enough to know of methods to address research procedures. There is an urgent need of know to use the language as an instrument of understanding and interaction around the linguistic and the object of knowledge. In effect, this essay runs the idea of discourse and its usefulness in the research.

Keywords: language, research, modernity, postmodernity, phenomenology

*Doctora en Educación

UPEL-IPM

**Dra. En ciencias de la actividad física y deporte

UPEL-IPM

***Magister en Educación Mención Enseñanza de la Química

UPEL-IPM

No- respondió la Falsa Tortuga-. No tenían más remedio que estén con él, ya que no hay ningún pez que se respete que no quiera ir acompañado de un delfín.

¿Eso es así?- preguntó Alicia muy sorprendida.

¡Claro que no! – replicó la Falsa Tortuga-. Si a mí se me acercase un pez y me dijese que marchaba de viaje, le preguntaría primeramente. “¿Y con qué delfín vas?”

Alicia se quedó pensativa. Luego aventuró:

No sería en realidad que le dijera ¿Con qué fin?

¡Digo lo que digo! Aseguró la Tortuga ofendida

Alicia en el País de las Maravilla

“El conocimiento es conocimiento carnal, una cópula de sujeto y objeto, que hace uno solo de los dos”

Preámbulo

Hace mucho se registró un trabajo referido a *la lingüística y los métodos de investigación cualitativa* (Fumero, 1997). En él se comenta sobre el problema del uso del lenguaje en cuanto a cómo implementarlo a la hora de escribir el periplo estructurado de la investigación propiamente dicha.

Quizás el inconveniente no resida en cómo escribirlo; pues, con tan solo verificar un trabajo de grado o tesis doctoral como “modelo a seguir” pudiera coadyuvar en la escritura. El fenómeno – más que problema- reside en cómo comunicar lo indagado sin que con ello se termine la escritura para complacer al jurado. La escritura, en este sentido, es un medio de comunicación más que un cuerpo estable gramatical. Es decir, es el lenguaje quien retorna y retrotrae al lector sobre su indagación.

Desde épocas remotas el hombre ha utilizado y

sigue utilizando el lenguaje como medio de comunicación entre los miembros de una sociedad. De allí que al estudiarlo, éste siempre ha de intervenir en el quehacer cotidiano del individuo inserto en una comunidad y a su vez, procura dar explicación en torno al uso de códigos lingüísticos que permiten la interacción interpersonal. Sin embargo, no sólo es el uso del código, sino descubrir cuáles son las instrucciones de los interlocutores académicos.

En ese particular, en el día a día de nuestro quehacer investigativo hemos tropezado con interlocutores que no aceptan las ideas de sus colegas o pares académicos. La tarea, como estudiosos y vivientes de la coyuntura entre lo que se sabe y lo que se debe conocer, quizá sea la de hacer transparente el despliegue de la crisis del objeto y del sujeto de la escritura, su estancamiento, retroceso, desplazamiento y superación ante la incursión de nuevos paradigmas. De lo que se trata y se ha tratado siempre, creemos, es de no estar conforme ni con la situación ni con uno mismo.

Nuestra tarea consiste, entonces, en hacer el mayor esfuerzo por encontrar vías de reflexión y acción que nos permitan enfrentarnos a esa opacidad de lo cotidiano donde el poder, la negación y el control viven a sus anchas del objeto de la investigación y del sujeto investigador. En este sentido, pudiéramos destacar que la relación sujeto-objeto pudiera ser dialéctica, dialógica, hermenéutica o quizás positivista o racional. Como quiera que sea,

en los últimos tiempos, la interrelación entre los sujetos conformaría la deconstrucción del contexto a través del uso del lenguaje. No obstante, pareciera que todavía estuviésemos en el umbral de la objetividad en el discurso científico. Entonces, en los actuales momentos cabría preguntarse ¿Qué sociedad es posible, o qué sociedades deseamos encontrar? Las respuestas pueden ser varias: (1) la sociedad real (2) la sociedad virtual o sociedades virtuales. Estas últimas pudieran reconocerse como negación activa de lo dado y como sueño utópico.

Sin embargo, el dilema que se establece en la investigación se relaciona entre el objeto y el sujeto como entidades de un mismo lenguaje que se construye en un contexto social, histórico y cultural. Ahora bien, ¿Hacia dónde se desplaza el sujeto y el objeto en la investigación? ¿Cómo ha de usar el lenguaje el sujeto ante el objeto? O ¿El objeto es el mismo sujeto de la investigación? Para ello debemos adentrarnos en dos momentos contextuales definidos históricamente: el discurso de la modernidad y el discurso de la posmodernidad.

Empero, antes de discurrir en ambos momentos históricos, es necesario definir qué se entiende por discurso. Éste constituye un objeto *transdisciplinario*, (Giddens, 1991) donde la articulación de lo lingüístico y las condiciones sociales de producción se unen para dar consistencia al objeto. La noción de discurso supone la existencia de usos sociales de la lengua. Es, en otras palabras, apren-

der a construir enunciados. Aclarado el término, comencemos por el discurso de la modernidad.

Discurso de la modernidad

Es el discurso de la ciencia clásica en particular, posponen la necesidad de dejar en evidencia quién es el que habla, desde qué lugar lo hace, con qué propósito y desde qué perspectiva. El sujeto es separado del objeto. No es responsable del objeto ni se involucra en él. La mayor parte de las publicaciones científicas recurren a un estilo *esterilizado e impersonal* donde abunda los "se sabe", "se entiende", "se dice" o las afirmaciones genéricas del tipo "La educación actual nos dice (...)" o "los antecedentes más recientes de esta investigación confirman (...)". Este modo de interpretar la realidad (u "objeto de estudio" o el consabido "planteamiento del problema") admite al sujeto como un ente separado de lo que desea investigar. Es el típico "relator" que investiga en solitario y que encuentra en *su torre de marfil* posibles hallazgos *imparciales*. En suma, en el discurso de la modernidad el lugar de la enunciación es ocupado por un sujeto abstracto y universal y de esta manera se suprime la responsabilidad de quien habla por su propio decir. En consecuencia, el trabajo en solitario es sólo producto de un ejercicio de investigación sin trascendencia social. Por lo tanto, el sujeto es separado del objeto, pues el lenguaje es exclusivamente impersonal.

Esta forma del discurso moderno, característico de la ciencia positivista, también ha incursionado en

la conversación cotidiana. El sujeto *desprecia al otro* por no crear compromiso con lo que se dice y con el objeto que establece en su entorno. El referente es sólo un nombre que se concibe como un enunciado arbitrario y no pensante. Es decir, se ha instituido el discurso de la modernidad sobre un conjunto de supuestos subyacentes y se ha desarrollado a lo largo de varios siglos desde el Renacimiento, luego por la Revolución Francesa hasta la actualidad. No se trata meramente de una "forma de hablar" sino de un modo de pensar, de conocer, de sentir y de percibir el mundo desde la perspectiva objetivista y no intersubjetiva de los sujetos.

Ese sujeto que surge con el nacimiento de la ciencia situado en el *cogito* cartesiano, tuvo como efecto una respuesta apegada al referente, De tal forma sobre el objeto referido, visto, palpable y no imaginario. El discurso de la modernidad que lo tomará como objeto, será su sujeto, pero en tanto que le dará un campo para tratar y no para colmar esa división inicial que lo constituye.

Visto así, se principia una nueva relación del sujeto al saber, que califica de "estricto y ligero". Surge entonces, la contrariedad para este nuevo sujeto: dónde apoyar su ser, ya que las creencias anteriores, los saberes antiguos quedan eliminados. Este sujeto se convierte en un "saber matematizado", que se apoyará en Descartes que -en última instancia- ubicará la investigación en el objeto que responda al ejercicio de la razón. El sujeto, a

la sazón, se somete sin saberlo por el sólo ejercicio del saber científico.

En consecuencia, al sujeto surgido de la ciencia se le adosa un tratamiento de ser enajenado por el lenguaje. El sujeto pasa ser el "yo" circunstancial, que se mueve según las realidades en que el objeto se construye por un lenguaje lógico y exacto, exento de imágenes metafóricas. Es el yo que pretende todo saber, sin conflictos, auto controlado... En Descartes, dice Lacan (1966) en *La ciencia y la verdad*, se produce una caída del "ergo" al esquivar al sujeto pensante como alguien que también es capaz de engañar con el lenguaje "en lo cual es a su compañero al que preserva hasta el punto de arrastrarlo al privilegio exorbitante de no garantizar las verdades eternas, sino siendo su creador" Este nuevo *sujeto creador* de un *lenguaje objetivo*, compartiría con alguna deidad pagana lo que los filósofos sólo le atribuían a ellos: *la causa de los hechos investigados no le afecta*.

En la perspectiva epistemológica, este *sujeto creador* se relaciona con la necesidad de cuestionar la distinción clásica sujeto-objeto y su análoga separación entidad-imaginación. Además, las concepciones contemporáneas sobre estas divisiones tradicionales deciden no retornar al planteamiento de la conjeturada *libertad* de cada uno de los términos constitutivos como entidades separadas, disociadas, desconectadas. Al cuestionar la supuesta libertad del sujeto y del objeto se presume un avance hacia el espacio cognitivo. El cuestiona-

miento del discurso de la modernidad gira hacia el espacio de la nueva era planetaria donde se supone la existencia de espacios cognitivos que revelan la no-separación de sujeto y objeto o de cuerpo y mente, materia-energía... se aduce a la paridad correlativa. No obstante, las investigaciones educativas actuales insisten en el uso de un lenguaje enajenante, imparcial, quizás plagado de resultados cómodos donde el *sujeto creador* es capaz de usar un lenguaje exacto y lógico que no da cabida a la refutación.

El sujeto que investiga usa el lenguaje sobre la base de la imagen de la modernidad: sólo se reconoce la legitimidad de una única mirada. En la ciencia, la *mentalidad moderna* se expresa a través de la generalización y la coacción de los sistemas matemáticos añadiéndose la instauración del "experimento controlado" como característica clave de interrogación al objeto de estudio:

Los hombres modernos creyeron que era posible "encerrar" el tiempo dentro de los relojes, "capturar" el espacio dentro de un cuadro y el movimiento en un conjunto de "leyes naturales" necesarias y eternas. Los productos tecnológicos, las teorías científicas, las obras de arte y las concepciones filosóficas están inextricablemente ligados entre sí y con las prácticas sociales, los modos de sensibilidad y las vivencias de los sujetos.

Se concluye –para el discurso de la modernidad– que el universo es un gran mecanismo regido por leyes tan implacables y exactas como la matemáti-

ca. Por lo tanto, el objeto está formado únicamente por la sustancia objetiva del referente visto por el sujeto pensante y la *sustancia divina*. En este último asunto, se cree sobre una "realidad metafísica" que dota al ser humano de la inteligencia para expresar con el lenguaje lo que ve, lo que palpa, lo que observa.

En fin, esta revolución cartesiana ha tenido -y tiene todavía- implicancias fundamentales para el pensamiento moderno desde dos perspectivas: (1) se legitima filosófica y explícitamente un nuevo modo de observar y relacionarse con el mundo con el método experimental y la cuantificación y (2) se proyecta la cotidianidad como una representación sistemática en tanto se elimina la incertidumbre y por lo tanto, permite la manipulación. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio es un mecanismo que se rige por leyes inmutables, donde cada efecto es producto de una causa prevista.

Discurso de la posmodernidad

El discurso de la posmodernidad puede ser concebido y contemplado como un retornar y deconstrucción del discurso de la modernidad. Hay dos modos de sostener tal discurso.

En primer lugar, si se asume que el discurso de la posmodernidad como un retorno del discurso de la modernidad, porque todavía está en los límites del modernismo, es porque proviene de la razón crítica ilustrada. En este sentido, el discurso posmoderno legitima la auto-reflexibilidad de la propia razón crítica moderna, que estudia, explora, anali-

za y evalúa las bases de su propia coexistencia y prolongación que re-crea esas bases y trascendencias emancipadoras para encontrar motivos suficientes en el cuestionamiento de los resultados obtenidos.

En este caso, el sujeto se integra a la sociedad para ser parte del colectivo y desde adentro, propagar y divulgar los límites de su propio lenguaje en tanto se reconozca como parte del contexto, de su historia y de sus costumbres. Aunado a tal situación, es necesario acotar que, cuando el sujeto expresa lo que siente ha de hacerlo precisamente mediante formas de conciencia de algún modo racional o pensante y también amparado en la idea de que hay que buscar el pensamiento en la significación – lo más ajustada posible – por cuanto, el lenguaje se encuentra en la más augusta de las tradiciones filosóficas (7).

De acuerdo con el enfoque de la posmodernidad, el sujeto al formar parte de los sujetos se enfrenta a su meta-relato donde surgen temas y problemas no considerados adyacentemente, con el objeto de desplazar y reconstruir otros. Es el pensamiento de la reforma más que de la revolución, por cuanto los sujetos no pueden saltar intempestivamente fuera de su propia realidad histórica y cultural. También se refiere a que el sujeto no puede ni debe abandonar su propia realidad.

En segundo lugar, si se asume que el discurso de la posmodernidad es deconstructivo, se asume que existe un desorden instalado en el perímetro de los

sujetos, una *tribu bárbara con su propio lenguaje y armamento*. Dicha tribu se encuentra a la espera de un mundo ficcional de los que salvaguardan el orden. Desde este punto de vista, se instaura una nueva zona contextual sustentada en nuevos fundamentos y principios, radicalmente distintos a los existentes y dominantes. En este sentido, no existe un objeto de estudio aislado del sujeto, pero, tampoco se sostiene en una continuidad de la razón crítica ilustrada, sino otra razón. En otras palabras, existe la contra-razón que pone en contienda cualquier razón existente que pretenda legislar como razón legítima, total o totalitaria. En esta línea de pensamiento la solución de continuidad es la revolución, la transformación radical del orden del discurso modernista.

Visto así, desde ambas perspectivas los sujetos, entonces, no son cosificados por cuanto no son objetos de estudio. El lenguaje empleado se diversifica en torno a que la parte más importante de cualquier problema a investigar son las soluciones. La transformación radical emplea el lenguaje de la negociación, cuyo modo de subsistir es sustantivo. Por esta razón, toda investigación es impulsada por los organismos no gubernamentales, las empresas, la escuela.

Pero, no es la idea de dividir cuál de los dos discursos de la posmodernidad encaja con el “nuevo modo de pensar” del siglo XXI. La cuestión es conocer que el sujeto no es individuo, sino que es sociedad y se re-construye y de-construye como

parte del fenómeno de la investigación. No se trata de contraponer “un éste u otro posmoderno”. Podríamos considerar que el discurso de la posmodernidad es fantasma. Esto es, donde haya los vacíos, las fracturas, del “yo moderno” es allí donde presencia el lenguaje su sitio de honor en cuanto a que en la ciencia de la escritura tendría que ir a buscar su objeto en la raíz de la cientificidad. En palabras de Derrida (1998) “la historia de la escritura debiera volverse hacia el origen de la historicidad”. En este sentido, *Un sujeto* aislado de su contexto socio – histórico que de pronto se ve al espejo y se encuentra incompleto, y por su incompletitud, es monstruoso.

El sujeto es lenguaje y conforma un contexto sociocultural que asume el sentido de su existencia como un contradecir de que todo no está dado, sino que es socialmente construido a través de ámbitos y prácticas institucionales. Incluso, el discurso es objeto y *campo de batalla* donde diversos grupos luchan por la hegemonía y la producción de sentido.

Para Foucault (2001), quien desarrolló en los años sesenta una noción de lenguaje no-discursivo, afirmó que éste podía utilizarse para contrapesar y construir resistencia contra el discurso. Propuso que el sujeto va más allá del lenguaje escrito, del discurso. Ello permite la diferencia entre lo que piensa y lo que dice.

Por su parte, Derrida (1989) lleva todo esto a sus últimas consecuencias: si la *diferencia* es la que

posibilita toda comunicación posible mediante la actuación, ésta no se puede reducir a ninguna presencia. Es decir, la *diferencia* se convierte por tanto en la nueva estructura profunda. Sólo que Derrida toma como referencia una teoría probabilística, una "teoría de los juegos", que permita saber lo que *podría* suceder allí donde no hay ninguna estructura determinada.

El lenguaje en el sujeto se metaforiza en razón de su relación con el contexto social. El pensamiento juega en los márgenes del texto como objeto de la relatoría de la investigación. En el discurso de la modernidad el modo tradicional de lectura cree que se puede expresar el significado de un texto de una forma unívoca, a causa de que el texto tiene un único e inalterable significado que puede ser evocado una y otra vez con diferentes palabras sin que haya ningún tipo de desgaste. En el discurso de la posmodernidad, según Derrida (ob.cit.), nuestra cultura establece una prioridad logocéntrica a la palabra frente a la escritura. No obstante, la palabra no valoriza a la escritura, sino que es mera sustituta deconstructiva de las presencias del texto.

En otras palabras, las metáforas del discurso escrito se traduce en el poder estético de un texto que se halla en el conjunto de todos sus significados simultáneos, no en sus elementos aislados (Muñoz, 1999). Lo mismo sucede para la imagen, por cuanto también está cargada de sentidos y significados que también reflejan la estructura de la

cultura y que a la vez permiten el juego del lenguaje en las distintas interpretaciones que los sujetos dan a su realidad circundante.

Por lo tanto, se “juega” en torno a las múltiples significaciones del sujeto con otros sujetos en tanto se encuentren interrelacionados. Esto es, las intersubjetividades que dan lugar a las múltiples funciones contextuales de lo social permiten *comprender e interpretar la realidad mediante el diálogo recíproco*. La construcción de imágenes es otra forma de sustitución; la imagen, al igual que la palabra, no es el único elemento sino que es parte de los objetos. Foucault (2001) afirma que los objetos *referidos a y en la realidad* son el asentamiento entre la construcción y clasificación cognitiva de las diferentes percepciones que los hombres tenemos del mundo que los rodea (palabras), y la realidad real subyacente que está alrededor nosotros (cosas), *“son conjuntos orgánicos de formas y sustancias”*.

Tal como se puede comprender, el discurso del posmodernismo (o posmoderno) rechaza el *pensamiento de una sola vía* propuesto por el discurso del modernismo. El discurso posmodernista, asume que los sujetos no sólo proclaman la heterogeneidad, sino que admite lo clandestino, lo ilegítimo: las fronteras, los fuelles, las filigranas, los quiebres de la sociedad. En ambas vertientes expresa un profundo disgusto con una razón absoluta.

Contra esta dominación asociada generalmente al

capitalismo, androcéntrico, lo masculino, lo etnocéntrico, monoteísta y neoliberal, *se alzan las tribus del pensamiento postmoderno*, como “post-revolucionario”, “post-marxista”, “post-estructuralista”. En fin, no existe ni cabe el individualismo. Existe y es consciente (diría de autorreflexión) del sujeto en pos de re-conocerse en un contexto social-cultural-histórico, que sabe que la “razón está en crisis”, entendiendo por razón, la razón moderna, la razón instrumental erigida en eje transversal y articulador de la sociedad “productivista”.

Posiblemente, la importancia de lo reseñado radica en las debilidades que se ha incurrido en la limitación metodológica de la investigación, tal como fue concebida por la corriente positivista. De allí surge el rechazo de esa corriente de investigación que atomiza la lengua y mecanizaba la historia (Velilla, 1978). De estas consideraciones se desprende que la sincronía (aquella que se refiere a un aspecto estático de la historia) era la investigación más indicada por cuanto su estudio es limitado y no se podía considerar que su descripción hubiera sido tomada en cuenta como ideal para toda la convención social de la lengua. A saber, un estudio sincrónico de un hecho cotidiano no permitirá tomarla como generalización de toda una época, históricamente hablando. Por el contrario, los estructuralistas, previendo esta debilidad en la investigación, acotaron que tales estudios debieran considerarse a su vez en relación con las evoluciones que como hecho so-

cial, se presentan en la lengua: cada lengua forma prácticamente una unidad de estudio, y las fuerzas de las cosas nos va obligando alternativamente a considerarla histórica y estáticamente. (Saussure, 1971, p.174)

La tentativa de discutir si valía o no tomar en consideración los ejes diacrónicos y sincrónicos en la multiplicidad de estructuras lingüísticas, tal y como fue concebida por los antropólogos, permitió estimar la importancia de los legados históricos escritos. En este particular, Lévi-Strauss, citado por Fages (1972), reflexionó metodológicamente sobre los Mitos y Leyendas de las comunidades primitivas donde las relaciones entre lo inconsciente y lo simbólico, lo individual y lo social, la cultura y la naturaleza, el pensamiento simbólico y el pensamiento científico, procuran la puesta en escena de una nueva forma de investigar: la etnología que, gracias al injerto lingüístico, puede funcionar como una ciencia de modelos.

Al respecto, Hymes (s/f) acuña una nueva terminología que asume la responsabilidad de cimentar las bases de los conocimientos de los antropólogos con los conocimientos extendidos a los estudios de la lengua:

El término necesario debe ser uno, no sólo para coordinar el estudio de la lengua con otros campos, o para sugerir una porción de la escala de problemas, sino uno en el alcance general. Para los antropólogos y para los investigadores de otras disciplinas antropológicamente orientadas, Etnografía de la Comunicación parece in-

dicar mejor el alcance necesario... (p.50).

Cabe destacar que la etnografía de la comunicación surge por la necesidad de plantear un nuevo enfoque en el estudio del sistema de hábitos reconocidos tanto lingüística como extralingüística-mente. Esas consideraciones están intercaladas en lo social, psicológico y etnológico. Pero, no como porciones tomadas aisladamente para investigar un problema de la lengua. Es tomar en cuenta que cualquier actividad humana ha de indagarse en contextos claramente definidos hasta discernir las pautas propias de la actividad de hablar. (p.51). Esa explicación no puede ser sometida únicamente lo social, psicológico o etnólogo en cuanto al contexto, sino que cada aspecto puede abstraer las pautas de la actividad lingüística y enfocarla dentro de otro marco de referencia:

[Se] debe tomar una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar sólo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad. (p.51).

De manera que la investigación etnográfica se basa en la complejidad comunicativa y no en la lengua, formalmente hablando. Pues, la comunicación registra el marco de referencia dentro del cual describe el lugar que ocupa la lengua en la cultura y en la sociedad.

Es interesante destacar que la denominada *metodología cualitativa*, en el sentido más amplio, soli-

cita para sí el campo de la descripción como elemento fundamental para justificar el cómo, para qué, cuándo y porqué el investigador se involucra en el estudio contextual de los hábitos socioculturales e históricos del hombre.

No cabe duda que la lingüística abre su abanico de posibilidades para involucrar al investigador en la diversidad de las contingencias de los actos lingüísticos que explican y describen por sí solos las acciones humanas.

En este particular, es oportuno mencionar el enfoque fenomenológico planteado por Husserl, donde se pronuncia a favor del nivel crítico de la investigación gnoseológica. Para este autor, el conocimiento no es considerado como una actividad ni como una transformación del objeto por el sujeto. En realidad, el conocimiento no tiene ningún nexo con la apariencia, sino con el fenómeno:

...al envolver la fenomenología el estudio de todas las vivencias, tiene que envolver el de los objetos de las vivencias, porque las vivencias son intencionales, y es esencial en ellas la referencia a un objeto. Por tanto, la fenomenología, que comprende el estudio de las vivencias con sus objetos intencionales, es a priori y universal. (p.397).

De hecho, bajo la perspectiva fenomenológica, el lenguaje es importante para el hecho social. La fenomenología no sólo ha descrito la realidad desde la esencia misma de los fenómenos, sino que se ha valido de la significación de la palabra. Ella no es tomada como un fenómeno físico,

acústico. Su objetivo se centra en las intenciones. Entre la palabra y el objeto se interpone la significación: esta última está explicada en el pensamiento simbólico o en las intenciones. Las palabras son representaciones intuitivas, esencias de los objetos.

En el mismo orden de ideas, la reducción fenomenológica o epoché, tal como fue tomada por Husserl, constituye el carácter principal de las vivencias que el individuo trae consigo. Por eso, un fenómeno de estudio no se puede describir porque tenga infinitos datos. Ellos, mediante la reducción eidética (esencia), procurarán despojar creencias y prejuicios personales del investigador. ¿Qué quiere decir esto? Simplemente, que el investigador debe reducir esos datos en una descripción que le permita atrapar la esencia de las vivencias recopiladas. Lo esencial, valga la redundancia, del estudio fenomenológico se da por la aprehensión de lo que es esencial en el fenómeno de estudio, la captación de su esencia, de lo significativo.

Pareciera que lo expuesto, si bien es una posición filosófica que se aproxima a lo posmoderno, nos lleva a la conclusión que las cosas no se estudian por su apariencia sino por la esencia, conocida en el significante, la intuición, la intención del fenómeno de estudio. Desde el análisis precedente, cabe destacar que la fenomenología con respecto al lenguaje, se manifiesta al distinguir entre signo y significación, entre la vivencia actual del len-

guaje y el eventual origen del mismo. Es sabido que la fenomenología representa hoy, desde los estudios de Husserl, el método y la tendencia que ha revolucionado los estudios filosóficos, invadiendo el dominio de todas las ciencias culturales, en términos de las vivencias y los fenómenos de la experiencia interna; comenzando por los del lenguaje y los del discurso lógico.

A modo de colofón

Tratar de entablar diferencias entre el sujeto y el objeto es excluir y diferenciarlos desde la perspectiva social y hasta cognitiva. Nuestro mundo occidental ha clasificado las palabras no tanto para reconocer los referentes, sino para delimitar lo que es preciso ante la objetividad del ser.

Hay que reconocer que el discurso de la modernidad nos ha enquistado el uso del lenguaje sobre la base de la precisión y el encapsulamiento de la realidad circundante. De allí que todavía hallamos investigadores de las ciencias sociales que asumen que la investigación es una ciencia que no sería tal si no es comprobada, palpada y examinada por nuestros sentidos. Aun cuando queramos hablar de *nuevos paradigmas*, de nuevas ideas en torno al objeto de estudio (siempre con la separación del sujeto) nos cuesta entender que el lenguaje no es solo para clasificar las palabras, sino para metaforizar la realidad.

En general, tal como lo planteó Maffesoli (2001), envuelve la *despolitización* de lo real en que lo utópico es parte de lo real y también, en este caso,

lo posible. Los sujetos de este posmodernismo utilizan el lenguaje con el fin de conectar el pensamiento hacia el rechazo de un gran método y la gran teoría y atiende a otros ámbitos de la *experiencia* de las gentes. Quizás este pensar de Maffesoli se refiere a las relaciones de la hermenéutica en el contexto fenomenológico. Éstas parten del núcleo central que han ocupado las investigaciones: el lenguaje. En cambio, en ellas se precisa dar unos pasos, por ejemplo, en estudiar el juego del lenguaje de la fenomenología de lo sobreen-tendido, en la cual el sujeto –aunque mantenga su carácter trascendental, en sentido fenomenológico – es interpretante.

Lo citado anteriormente, coincide con lo planteado por Leal Gutiérrez (2005), al señalar que el lenguaje está estrechamente vinculado al proceso hermenéutico, al tomar en cuenta el filtro epistemológico en el proceso de interpretación del texto, en relación con el contexto e intencionalidad del autor. Para tal fin, se vale de los elementos de los modelos semiológicos, cuando toma en cuenta el nivel sintáctico, que estudia las formas en que los signos se relacionan y estructuran para dar paso a un nivel semántico que profundiza en el significado de esos signos. Dicho significado es influenciado por el contexto en que el signo fue emitido y percibido, para luego pasar a un nivel pragmático, donde se estudian los efectos de los mensajes transmitidos.

Habidas cuentas, el paradigma posmoderno se in-

teresa por la “interpretación” y la “comprensión” del lenguaje, en términos de superar barreras entre el sujeto y el objeto, cuyo interés primordial es el mundo subjetivo de la experiencia humana, sobre todo, la generación de significados; no obstante, Gadamer (1993), advierte: “toda ciencia encierra un componente hermenéutico...mal hermeneuta el que crea que pueda quedarse con la última palabra”. (p. 82)

Ahora bien, cabe aquí mencionar el llamado *giro teológico* en la fenomenología francesa. Además, se puede hablar de una fenomenología lingüística o de una lingüística fenomenológica (Vargas Guillén, 2009). Estas dos últimas vertientes tienen relación con lo que L. Wittgenstein denomina – gramática lógica– que, en su entender, contiene una fenomenología. Esta polisemia heterodoxa de la expresión fenomenología, se requiere una *purificación* que dé con un básico de comprensión para establecer las relaciones entre ésta –la fenomenología– y la hermenéutica.

De hecho, como resultado de la reflexión fenomenológica hay un núcleo a partir del cual se funda toda experiencia: la intuición. ¿Qué enlace hay, y cómo es el mismo, entre intuición y lenguaje?

De ahí que se puedan ubicar dos extremos de un continuum; por un lado, la que podría ser reconocida como una fenomenología trascendental-hermenéutica para la cual *la cosa misma* es la investigación tanto de la experiencia de sentido como su promoción a comprensión y por el otro, se

ubica una fenomenología hermenéutica-trascendental para la cual la cosa misma es *la subjetividad* –que, “arquea” el sentido– polos que se refieren al “enlace” de la artificiosa postura del investigador quien la experimenta, o el experimentar el mundo con un sentido que correlaciona y da raíz a lo experimentado.

No resulta, por tanto, extraño que se haya tenido que recurrir, en el intento de hacer comprensible esta doble superposición entre lo moderno y posmoderno, tanto a la posibilidad de un círculo hermenéutico, en el primero de los sentidos referidos; o a la de un arco hermenéutico, en el segundo de ellos. En nuestro entender, la espiral fenomenológico-hermenéutica tiene la propiedad de mantener un polo que hace visible un quién que experimenta el sentido; pero también hay un mundo o facticidad que “soporta” –y valida– la dimensión de sentido. Tanto el círculo como el arco se muestran parciales. El primero hace volver o retornar el sentido a un quién que, en un momento dado, lo puso en circulación. El segundo, en cuanto lo proyectado (a saber, el sentido) sale del arco; puede decirse que toma cierta autonomía (Ricoeur, 2003).

Para no extender el colofón, solo queda resumir qué hace el círculo y el arco hermenéutico. Ellos descubren la mediación de la intersubjetividad como condición de posibilidad y simultáneamente, como su horizonte, ahí va y viene entre quienes experimentan mundo. El sentido tiene un ancestral origen, una historia o una génesis, desde donde

llega a cada presente y a su vez, en donde se proyecta a través de la acción dialógica en que los interlocutores de cada presente son su condición de posibilidad para ser realizado. En otras palabras, el lenguaje toma su primordial esencia al descubrir las intenciones de los hablantes, de los interlocutores mismos. La mediación de esa intersubjetividad es solo referir lo que el lenguaje es capaz de ser intuido por cada hablante. Es descubrir qué, cómo y por qué resulta ser influido por otros de un modo circunstancial.

La condición del sujeto moderno o posmoderno se evidencia por el lenguaje. Aquí, evidentemente, lenguaje no es ni puede reducirse a lengua. En este espacio, por igual tienen sentido “las voces del silencio”, los gestos, las señales, las marcas, los iconos, en fin, todas las diversas formas en que se “materializa” la expresión.

Notas al pie

Carrol, L. *Alicia en el país de las maravillas*, p.100-101.

² N.O. Brown, *El cuerpo del amor*, p.256.

³ La negación subjetiva y normativa, que obstaculiza las posibilidades de los sujetos en constituirse en seres sociales e intersubjetivamente plenos. Es el SUJETO conformado por el “yo”, cuya expresión se divide en el vacío, la ausencia, la fractura que la negación misma impone.

⁴ El autor sugiere: "En una primera aproximación, vamos a decir simplemente lo siguiente:" modernidad "se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII y que posteriormente se convirtió más o menos en todo el mundo en su influencia". Para el autor todavía no somos postmodernos, más bien vivimos en el período de la “alta modernidad”.

⁵ Lacan, J. *La ciencia y la verdad*. 1966. Escritos. Página 844

⁶ Este es un texto que se logró leer en una ponencia de Najmanovich, Desise, cuyo título es *El sujeto encarnado: límites, devenir y incompletud*. El texto resulta interesante en cuanto delimita el sujeto de la modernidad del sujeto posmoderno. Su interés se centra en el arte como el “cuerpo emocional” y la “mente corporizada”. Concluye diciendo

“los sujetos encarnados, nuestras categorías se desarrollan en la trama evolutiva de nuestra vida, están inextricablemente ligadas a nuestra experiencia social y personal, a las tecnologías cognitivas, sociales, físico-químicas, biológicas y comunicacionales con las que convivimos. El desafío de la contemporaneidad se relaciona con la riqueza de perspectivas y por lo tanto de mundos posible en los que convivir pero también nos exige el hacernos responsables del lugar desde el cual elegimos hacerlo”.

⁷ La Real Academia Española (RAE) incorpora en el Diccionario el concepto de “posmodernidad” que define como “movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social”, así como otros asociados: posmodernismo, posmodernista y posmoderno. El “posmodernismo” en la RAE es definido como “movimiento cultural que, originado en la arquitectura, se ha extendido a otros ámbitos del arte y de la cultura del siglo XX, y se opone al funcionalismo y al racionalismo modernos”. El texto de Jean-Francois Lyotard, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1989 y el de Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Madrid, Siglo XXI, 1989. En relación con el prefijo *pos* se puede utilizar su forma latina *post*, que significa “detrás de” o “después de”.

⁸ Según Derrida (1998) la deconstrucción tiene su origen en la “lógica paradójica”. Dicha noción supone una deliberada contradicción en los términos. Es decir, la lógica no contraviene las leyes del pensamiento; pero, la paradoja es “autocontradictoria” y contraria a la razón. La esencia de la deconstrucción es la demostración de la autocontradicción textual. Difiere de la técnica filosófica en cuanto ésta detecta los errores lógicos en la argumentación de un oponente; para Derrida la deconstrucción detecta los errores subyacentes entre lo que el escritor cree argumentar y lo que el texto dice realmente. Este divorcio entre la intención del autor y el significado del texto es la clave de la deconstrucción.

⁹ Fabbri Paolo. Entrevista para la revista *OTRO CAMPO*. Buenos Aires, 1999.

¹⁰ Sus logische unterschunger (Investigaciones lógicas) empiezan a publicarse justo en 1900.

¹¹ Laclau, *Nuevas reflexiones*, pp. 107 y siguientes.

¹² Leal Gutiérrez, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. 2º Edición. Valencia – Venezuela.

¹³ El hecho de contar y de seguir una historia entre las relaciones intersubjetivas, según Ricoeur, “consiste en ‘reflexionar sobre’ los acontecimientos, con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas. (...) nuestras expectativas respecto al ‘final’ de la historia nos impulsan a seguir hacia adelante. Pues bien, dichas expectativas ponen de manifiesto la estructura teleológica del acto narrativo (...) lo propio del arte narrativo consiste en vincular una historia a un narrador. Esta relación incluye todas las actitudes posibles que puede adoptar el narrador respecto a su historia” (Cfr. Ricoeur, P., *Historia y narratividad*, Barcelona: Paidós, 1999, p. 105)

Referencias

- Derrida, J. (1989) *La escritura y la diferencia*, traducción de Patricio Peñalver, Barcelona-España: Anthropos.
- Foucault, M. (2001) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, traducción de Elsa Cecilia Frost, Madrid: Siglo XXI.
- Fabbri, P.(1999) Entrevista para la revista *Otro Campo*. Buenos Aires.
- Fumero, F. (1997) La Lingüística y los métodos Cualitativos de Investigación. En *Paradigma*, Volumen 1, pp 189-210
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity*. Mimeografía
- Hymes, D. (s/f) *Hacia la Etnografía de la Comunicación*. México: FCE.
- Marshall, B.(1989) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI,
- Lacan, J. (1966) *La ciencia y la verdad*. Escritos. Página 844
- Laclau, E. (2000) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lytard, F.(1989) *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maffesoli, M. (2001) *El instante eterno: el retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Muñoz Rengel, J. (1999). De la crítica estructuralista a la disolución de la estética, el lenguaje y la realidad. Revista *Crítica Abierta*, NÚMERO Enero-Agosto, 1999
- Ricoeur, P.(2003). *El conflicto de las interpretaciones I. Ensayos de hermenéutica*, México: FCE
- (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona-España: Paidós
- Saussure, F. (1971). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Vargas Guillén, G (2009). El sentido cabe fenomenología y hermenéutica. Hacia una fenomenología hermenéutico-trascendental. *Acta fenomenológica latinoamericana*. Volumen III (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología) Círculo Latinoamericano de Fenomenología Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



JORGE DEL VALLE*
jdelvalle@uc.edu.ve

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

La Educación como derecho universal, constituye un proceso para el desarrollo de la dignificación y felicidad del ser humano. Es por ello que el Sistema Educativo Venezolano establece en sus leyes y normativas que el Estado garantizará una educación de calidad para todos, permanente, continua, integral con equidad de género, igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes, tal como lo establece el artículo 61 de la Ley Orgánica de Educación, (2009). Así mismo, la Ley supracitada señala que: "Tienen acceso al Sistema Educativo las personas con necesidades educativas especiales o con discapacidad mediante la creación de condiciones y oportunidades. En este sentido, en la Normativa para la Educación Universitaria, aprobada en la sesión 1.588 del Consejo Universitario, de fecha 21 de Junio del año 2010, contempla la inclusión en este nivel de las personas con diversidad funcional.

Palabras Clave: diversidad funcional, educación universitaria, inclusión

FUNCTIONAL DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Education as a universal law, is a process for the development of the dignity and happiness of human beings. That is why the Venezuelan education system set to its laws and regulations that the state ensure quality education for all, permanent, continuous, comprehensive, gender equity, and equal opportunities, rights and duties, as established Article 61 of the Organic Law of Education (2009). Also the above Act states: "They have access to the education system for people with special educational needs or disabilities by creating conditions and opportunities. In this regard, the Policy for Higher Education, adopted at the 1588 meeting of the University Council, dated 21 June 2010, provides for inclusion in this level of people with functional diversity.

Keywords: functional diversity, higher education, inclusion

* Magister en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio- Diciembre 2015/ pp.33-47.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Diversidad funcional en educación universitaria

Jorge Del Valle

Es variable el tratamiento semántico que se le ha dado al término diversidad funcional, aunque en diversas literaturas, incluso de los países más desarrollados es común leer aún, términos como incapacidad, discapacidad, minusvalía y otros más o menos peyorativos, también los medios de comunicación como la prensa escrita, la radio, el cine y la televisión han avanzado poco, o a un ritmo relativamente lento, en cuanto al uso de la terminología adecuada para designar a una persona con diversidad funcional.

Antes de 2005, se utilizaba el término discapacidad para referirse a la persona con diversidad funcional. Williams, P. (2001) En el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, define discapacidad de la siguiente manera:

Limitación orgánica y/o funcional de la habilidad o la capacidad de un individuo para desempeñar las actividades de la vida diaria, causada por un deterioro físico o mental permanente (o transitorio), o una condición clínica crónica. Por consiguiente implica que hay un cierto estándar de actividad humana que es “normal” y aquellos que están por debajo, o fuera, se les considera como discapacitados...” (p. 85)

Se hace necesario señalar además, que en español se entiende el término Disability como “minusvalía”, un concepto muy duro y ampliamente cuestionado, pues sugiere que las personas que tienen alguna limitación, son de “menos valor” que las llamadas “normales”, así también el

término “incapacidad” o “incapacitado”, son igualmente inexactos y cuestionables, por esta razón en el diccionario antes mencionado se traduce la palabra disability como discapacidad.

Etimología de la palabra diversidad

La palabra diversidad viene del latín *diversitas* y este del participio *diversus* del verbo *divertere* (Girar en dirección opuesta), desde el punto de vista estructural está compuesta del prefijo *Di* que significa divergencia o separación múltiple y el verbo *Vertere* que significa verter, girar, dar vueltas y el sufijo *Dad* el cual indica cualidad de lo diverso o diferente que por ser diverso necesariamente ha de ser múltiple y abundante. La asociación de la idea de *divertere* y *diversitas* se debe a que cuando hay variedad se puede ver cosas diferentes, completamente opuestas. De lo anterior, se puede deducir que la existencia de cosas variadas y disímiles giradas en direcciones opuestas, pueden generar entidades cada vez más variadas, transformadas y renovadas.

El término diversidad, puede referirse a:

Diversidad biológica, un parámetro ecológico empleado en biología, es, según el Convenio Internacional sobre la Diversidad Biológica, el término por el que se hace referencia a la amplia variedad de seres vivos

sobre la Tierra y los patrones naturales que la conforman.

Diversidad sexual en relación a la sexualidad humana, entendida esta como el fenómeno por el cual una especie animal presenta individuos de diferentes sexos e identidades sexuales y orientaciones sexuales.

Diversidad Cultural, en cuanto a la riqueza cultural de un grupo humano, se refiere al grado de variación cultural, tanto a nivel mundial como en ciertas áreas, en las que existe interacción de diferentes culturas coexistentes.

Diversidad lingüística, en cuanto a la riqueza de lenguas, se refiere a una medida de la cantidad de lenguas existentes en un país o área geográfica.

Diversidad Ecológica, en ecología el término diversidad ha designado tradicionalmente un parámetro de los ecosistemas (aunque se considera una propiedad emergente de la comunidad) que describe su variedad interna. Y **Diversidad Funcional**, es un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse en España por iniciativa de los propios afectados. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente, en enero de 2005, y pretende sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa.

Historia de la diversidad funcional

El origen de la diversidad funcional en los seres humanos, se remonta al propio origen del hombre en la tierra, fundamentado en el principio de supervivencia; el hombre ha sobrevivido a situaciones adversas, en muchos casos de agresividad y violencia por la búsqueda de sus medios de subsistencia, tal como lo refleja Manzano (1994) en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 1 Historia de la Discapacidad

DIVISIÓN DE LA HISTORIA

Pre-Historia:	Como su nombre lo indica es antes de la historia o sea antes de la aparición de la escritura.
	Edad de Piedra y Edad de los Metales
	La forma de pasar las tradiciones hechas y sucesos era de forma oral.
	La única forma para afirmar que siempre han existido las personas discapacitadas, fue el estudio de los huesos humanos y descubrimientos hechos en el antiguo Egipto
Historia:	Comienza con la aparición de la escritura en el 1476 D.C con la caída del Imperio Romano de Occidente
Se Subdivide en:	Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.
Antigüedad:	Se caracterizó por la fuerza física, por lo tanto una persona con limitación física era
Algunas Culturas:	
Grecia:	En su culto a la belleza y a la perfección física a los discapacitados los expulsaban de
En Esparta:	Los lanzaban desde un monte, esto cambió tras la reforma de Pericles (499-429) D.C
Asia	Los abandonaban en el desierto y los bosques.
India	Los abandonaban en la selva y los echaban en un lugar llamado Sagrado Ganges
Egipto	Los abandonaban
Los Hebreos	Dio un tratamiento diferente a las personas con limitaciones, podían participar en los asuntos religiosos, el Judaísmo precursor del cristianismo al elevar la dignidad de la persona humana, hizo que se convirtiera en deber la atención a las personas con dis-
	Constantino creó instituciones los Nosoromios o Nosocomios una especie de hospital donde se brindaba, techo, comida y ayuda espiritual.
Edad Media:	Comienza en el 476 y termina con la toma de Constantinopla por los turcos en 1453.
	Se consideraba a la discapacidad como un castigo de Dios. La sociedad no tenía responsabilidad con las personas discapacitadas. No hubo ningún progreso en esta época a favor de los discapacitados.
Edad Moderna:	Comienza en el 1453 y termina en el 1789 con la Revolución Francesa.

	Dentro de esta edad tenemos el Renacimiento entre los Siglos XV y XVI.
El Renacimiento:	Se caracteriza por grandes cambios, en la literatura, artes, ciencias y otros.
	Con respecto a las personas discapacitadas comenzó tímidamente un cambio de actitud, este cambio se reflejó cuando la sociedad comienza a reconocer que tiene responsabi-
Inglaterra:	Los incluye en la ley de los padres
España:	La Reina Isabel la Católica crea el primer hospital donde se le facilita a los soldados prótesis y aparatos terapéuticos y se le reconocía el pago de un salario. La Burguesía Capitalista saca de las calles a los discapacitados y crea instituciones para
Siglo XVIII Grandes Personalidades Como:	Voltaire, Roseau, Lacker etc. Influyen para un cambio de actitud hacia los discapacitados por llevar a los hombres de su época a examinar la vida y el mundo como base de la experiencia humana. La Revolución Industrial permitió que las personas discapacitadas fueran vistas como
Siglo XIX:	Se inicia con el estudio de las causas de la discapacidad, sin embargo, permanece el pensamiento que los niños que nacían discapacitados era por causa de los pecados familia-
Esquirol:	Médico Francés hablo de la diferencia mental, como una situación caracterizada por el desarrollo defectuoso de las facultades intelectuales. La sociedad adquiere más claramente conciencia sobre el problema social que represen-
Descubrimientos	Surge el primer alfabeto manual para sordos
1822:	En Munich se crea el Instituto Técnico Industrial que es la primera institución de la que se tiene referencia; tuvo como criterio el desenvolvimiento económico de las personas discapacitadas. En Montpellier (Francia) se crea un hospital con terrenos y jardines con ambiente ade-
1844:	El Canciller Alemán Busmarch hizo crear la primera ley de los accidentados de la industria, la cual sirvió de marco a leyes posteriores aprobadas en otros países. Pero aún existía una actitud negativa hacia las personas con discapacidad intelectual, señalando que
Siglo XX:	En diversos momentos de la historia a los discapacitados se les etiqueta como minusválidos, inválidos, impedidos etc.; han sido rechazados y muchos de ellos muertos por considerarse una especie de mal, este rechazo a cambiado con el tiempo por sobreprotección convirtiéndose en un objeto de caridad. Más tarde en objeto de existencia para irse transformando poco a poco en objeto de estudio psico-medico-pedagógico, al ser considerados como sujeto problema. En este cambio de actitud ha estado presente el criterio de que no es una persona productiva socialmente, incluso cuando se dan cambios tendentes a lograr asistencia en términos de seguridad social mediante sus status de menor de edad independiente de la edad por no ser socialmente productivo como lo decide la sociedad.

	<p>Para este siglo este criterio cambia de forma positiva gracias a diversos factores como:</p> <p>a) Avances de la Medicina, podemos citar tres formas de discapacidad:</p> <p>1-Congénita</p> <p>2-Genética</p> <p>3-Adquirida</p> <p>b) Mejor Educación de la comunidad frente al problema de las personas con discapacidad.</p> <p>c) La evolución de la sociedad industrial y capitalista por falta de mano de obra.</p> <p>d) Las grandes guerras y conflictos mundiales hicieron que las personas con limitaciones intervinieran las fábricas y estructuras gubernamentales en función.</p> <p>e) El Avance de la Ciencia.</p> <p>f) Los Movimientos Sociales,</p> <p>g) Descubrimientos surge la fisioterapia como especialidad médica.</p>
Edad Contemporánea:	Comienza en el 1789 hasta nuestros días
	<p>En la edad contemporánea surge lo que se entiende como Rehabilitación Profesional, se inició con gran énfasis en el mundo occidental a partir del 1914, cuando los países europeos y más tarde los Estados Unidos, vieron regresar del frente a numerosos jóvenes integrantes de sus ejércitos, con secuelas físicas y mentales adquiridas en los enfrentamientos bélicos.</p> <p>En 1919 se firmó el tratado de Paz de Versalles y se creó la organización internacional del trabajo (O.I.T), entidad que ha tenido un papel decisivo en la promulgación de leyes y normas gubernamentales que buscan proteger los derechos de las personas con discapacidad, en promoción y desarrollo de programas de Rehabilitación profesional en el Mundo.</p> <p>Al finalizar la segunda Guerra Mundial, un número no inferior a doce países concentraron sus esfuerzos médicos y científicos en la curación y reintegro de las personas con limitaciones lo que facilitó aún más el desarrollo formal de la Rehabilitación.</p> <p>A su vez la O.I.T, desde su creación en todos sus documentos internacionales promulgo disposiciones referentes a las personas con limitaciones. Estas disposiciones dispersas son las que finalmente en 1955, en la Conferencia Internacional del Trabajo, dieron pie a la Recomendación No. 99, sobre la Rehabilitación y el Empleo de los Inválidos. Este recomendación plantea en su esencia la necesidad de poner a disposición de las personas con discapacidad medios de adaptación y readaptación profesional independiente de su origen, naturaleza y edad siempre que puedan ser preparados para ejercer un empleo adecuado y tengan perspectiva razonables de obtener y conservar el empleo. Esta recomendación preconizó desde ese momento, la integración social y laboral de las personas con discapacidad.</p> <p>Pese a los progresos logrados en esta primera mitad del siglo XX, la sociedad en general y el ambiente de Rehabilitación, seguían considerando a las personas con limitaciones como necesitadas de asistencia y protección. Los rehabilitadores centraron su preocupación en unificar criterios, definir términos delimitar universos de acción, pero manteniendo aun tendencias del pasado.</p>

Fuente: Manzano (1994)

Por su parte, Díaz (1995), en su libro Historia de las Deficiencias presenta un cuadro con la síntesis de las orientaciones históricas del enfrentamiento ante la diversidad funcional, el mismo es presentado a continuación:

Cuadro 2 Síntesis de las Orientaciones Históricas del Enfrentamiento ante la Deficiencia

MODELO	CAUSAS
Demonológico	Causas ajenas / extrañas causas desconocidas fruto del pecado /demonio practicas empíricas infanticidio /hogueras cirugía de los huesos venta /mutilaciones técnicas protésicas resignación /apartamiento hospitales /asilos
Organicista	Causas naturales clasificación / etiquetado tratamientos médicos "alarma eugenésica" "sordomudística" / instrucción beneficencia / encierro "regeneración de pobres" institucionalización "tratamiento moral"
Psicologicista	Causas psicológicas clasificación / etiquetado tratamientos / programas determinismo del movimiento rehabilitador subnormalidad /anormalidad modificación de conductas "traumas" / "regresión" posibilidad de aprendizaje
Socio- ambiental	Causas socio-ambientales fases de reacción a la discapacidad prevención / estimulación precoz integración "por decreto" intervención comunitaria actitudes negativas asociacionismo marginación desinstitucionalización
Biopsicosocial	Causas biopsicosociales "pensión", única salida interacción de factores "centros de empleo especial" tratamientos multimodales actitudes negativas rehabilitación profesional marginación normalización / integración

Fuente: Díaz (1995)

De ambos gráficos, se puede deducir que los cambios semánticos se mantienen en el transcurrir del tiempo, Sánchez Manzano utiliza el término discapacidad y Díaz el término deficiencia; además la historia del ser humano con diversidad funcional, tal como lo reflejan ambos autores está estrechamente ligada a la aparición del hombre en la tierra, es indudable que la misma historia ha vinculado el término discapacidad con diversidad, aunque en esta perspectiva no aparezca una referencia explícita a la falta, a la carencia de los sujetos, sino a la diversidad, multiplicidad, abundancia, no se enfatiza en la falta, sino en la variación, en los distintos modos de ser, en la profusión de lo distinto, por lo que de algún modo, todos somos discapacitados, así lo plantea Rosato y Angelino (2009): “La diversidad se convierte en un hecho natural, que se puede constatar empíricamente en la experiencia diaria, haciendo referencia a que todos de alguna manera carecemos de alguna pericia.” (p.70).

Por otra parte, se puede afirmar que, a lo largo de la historia, ha habido personas con diversidad funcional que, tal vez al nacer o al adquirir ésta, ni siquiera sus padres imaginaron que iban a trascender por sus logros intelectuales o en algún otro componente del ser.

A continuación se presenta una selección de personajes que de alguna manera impactaron socialmente y trascendieron en la filosofía, en las artes, en la política, en el deporte o en cualquier otro

ámbito de la vida.

Diversidad funcional desde Sócrates hasta Hawkins.

Sócrates:

Nacido en el año 470 a. C. fue un filósofo clásico ateniense considerado como uno de los más grandes, tanto de la filosofía occidental como de la universal. Presentar a *Sócrates* como punto de partida en un estudio sobre la diversidad funcional contradice un poco lo que la historia ha escrito de uno de los filósofos más grandes del mundo occidental, aunque en esta época, pudiéramos decir que poseía un talento superior, que en algún momento llegó a aislarlo del mundo que le rodeaba, características propias del síndrome de asperger y síndrome de savon o savan, también conocido como síndrome del sabio; sin embargo, la presencia de *Sócrates* para iniciar este puente histórico-epistemológico no se debe a su genio, sino más bien a su aspecto físico, ya que siendo el culto al cuerpo, la herencia que dejara Grecia en toda la cultura occidental, dándole ellos tanta importancia a la belleza, todo lo que se apartaba de ese ideal de belleza lo resaltaban con una especie de agnomen que quedó en la biografía de algunas personas, tanto como sus propios aportes teóricos a la humanidad la palabra *Sócrates* significa poco agraciado. Era de pequeña estatura, vientre prominente, ojos saltones y nariz exageradamente respingona. Su figura era motivo de burla

De ambos gráficos, se puede deducir que los cambios semánticos se mantienen en el transcurrir del tiempo, Sánchez Manzano utiliza el término discapacidad y Díaz el término deficiencia; además la historia del ser humano con diversidad funcional, tal como lo reflejan ambos autores está estrechamente ligada a la aparición del hombre en la tierra, es indudable que la misma historia ha vinculado el término discapacidad con diversidad, aunque en esta perspectiva no aparezca una referencia explícita a la falta, a la carencia de los sujetos, sino a la diversidad, multiplicidad, abundancia, no se enfatiza en la falta, sino en la variación, en los distintos modos de ser, en la profusión de lo distinto, por lo que de algún modo, todos somos discapacitados, así lo plantea Rosato y Angelino (2009): “La diversidad se convierte en un hecho natural, que se puede constatar empíricamente en la experiencia diaria, haciendo referencia a que todos de alguna manera carecemos de alguna pericia.” (p.70).

Por otra parte, se puede afirmar que, a lo largo de la historia, ha habido personas con diversidad funcional que, tal vez al nacer o al adquirir ésta, ni siquiera sus padres imaginaron que iban a trascender por sus logros intelectuales o en algún otro componente del ser.

A continuación se presenta una selección de personajes que de alguna manera impactaron socialmente y trascendieron en la filosofía, en las artes, en la política, en el deporte o en cualquier otro

ámbito de la vida.

Diversidad funcional desde Sócrates hasta Hawkins.

Sócrates:

Nacido en el año 470 a. C. fue un filósofo clásico ateniense considerado como uno de los más grandes, tanto de la filosofía occidental como de la universal. Presentar a *Sócrates* como punto de partida en un estudio sobre la diversidad funcional contradice un poco lo que la historia ha escrito de uno de los filósofos más grandes del mundo occidental, aunque en esta época, pudiéramos decir que poseía un talento superior, que en algún momento llegó a aislarlo del mundo que le rodeaba, características propias del síndrome de asperger y síndrome de savon o savan, también conocido como síndrome del sabio; sin embargo, la presencia de *Sócrates* para iniciar este puente histórico-epistemológico no se debe a su genio, sino más bien a su aspecto físico, ya que siendo el culto al cuerpo, la herencia que dejara Grecia en toda la cultura occidental, dándole ellos tanta importancia a la belleza, todo lo que se apartaba de ese ideal de belleza lo resaltaban con una especie de agnomen que quedó en la biografía de algunas personas, tanto como sus propios aportes teóricos a la humanidad la palabra *Sócrates* significa poco agraciado. Era de pequeña estatura, vientre prominente, ojos saltones y nariz exageradamente respingona. Su figura era motivo de burla. Alcibíades

lo comparó con los silenos, los seguidores ebrios y lascivos de Dioniso.

Publio Ovidio

Tuvo la misma suerte que Sócrates y fue conocido como Ovidio Nasón (de nariz grande o narizón) nacido en el año 43 a. C. fue uno de los más grandes poetas latinos, nació en Sulmona, Italia. Estudió en Roma y luego viajó a Grecia, donde iba todo el que deseaba recibir una educación esmerada. Sin embargo pasemos a las personas con una diversidad funcional diagnosticada y no una de tipo social o cultural como el caso de Sócrates, Ovidio y otros que aunque diferentes no dejaron de trascender en el mundo del conocimiento.

Miguel de Cervantes

Nació en Alcalá, España, en el año 1547 con solo una mano logró escribir una obra que por su armonía, y por la belleza de estilo se convirtió en una obra maestra de la literatura universal “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”. Cervantes fue un heroico soldado, el cual fue herido en el brazo izquierdo en la batalla de Lepanto, la amputación de ese brazo lo convierte en una persona con diversidad funcional motora; sin embargo, veamos como se aprecia el mismo a través de un autorretrato escrito en el prólogo de “Las Novelas Ejemplares” (1613) aparecido en la versión de “El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” (1998): “Éste que veís aquí, de rostro aguileño... fue soldado muchos años y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia en las

adversidades. Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzazo, herida que aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más alta memorable ocasión...”(p. XVII)

Ludwig van Beethoven

Vio la luz un 26 de marzo de 1827, fue un compositor, director de orquesta y pianista alemán, Beethoven es considerado como uno de los más grandes compositores de la historia. Estudió en Viena bajo la dirección de Mozart. En el año 1796, Beethoven comenzó a perder su audición. A pesar de esta patología, se sumergió en su trabajo y creó algunas de las más grandes obras de la música. Las mejores obras de Beethoven, son también las mejores obras de su tipo en la historia de la música: la 9ª Sinfonía, el Concierto para Piano 5, el Concierto para violín, los últimos cuartetos, y su Missa Solemnis. Y logró todo esto a pesar de ser completamente sordo en los últimos 25 años de su vida. Beethoven en una contestación a la orden del príncipe Lichnowsky le dijo: “Usted es príncipe por azar, por nacimiento; en cuanto a mí, yo soy por mí mismo. Hay miles de príncipes y los habrá, pero Beethoven sólo hay uno”

Friederik Nietzsche

Nació en Röken (Alemania), estudió filología clásica en Bonn, es uno de los filósofos alemanes más influyentes y leídos, representa el ícono de la desesperanza de la filosofía occidental, Nietzsche fue un consumado jinete; sin embargo,

en 1867 cae de un caballo y, se puede decir, que comienza allí a lidiar con lo que ahora conocemos como diversidad funcional múltiple, ya que presentaba una diversidad funcional motora producto de la caída del caballo, luego desarrolla una enfermedad caracterizada por graves dolores de cabeza y vértigo; lo cual trae como consecuencia, graves desordenes neurológicos (diversidad funcional mental) y una miopía in crescendo la cual lo acompañó hasta su muerte (diversidad funcional visual). Él tuvo una visión muy particular del mundo, tal vez, producto de sus vivencias, él mismo lo confirmó en su libro *Humano Demasiado Humano* (1886): “Nuestra naturaleza física, nuestra naturaleza psicológica tiene una influencia decisiva en nuestra forma de pensar” (p.84)

Vincent Van Gogh.

Nació en 1853 y está considerado como uno de los más grandes pintores del mundo. Sus pinturas han contribuido inmensamente a los fundamentos del arte moderno. Algunas de sus obras hoy son las más caras: “Iris” fue vendido por 53,9 \$ millones y el Retrato del Doctor Gachet fue vendido por \$ 82,5 millones. Según confirman los especialistas Van Gogh padecía una extraña enfermedad conocida como Porfiria Aguda Intermitente (P.A.I.). Es, dentro del grupo de las Porfirias, una enfermedad hepática hereditaria que presenta síntomas que afectan al sistema nervioso. Además Van Gogh sufrió depresión y en 1889 fue ingresado en un hospital psiquiátrico. Así se advertía: “Es bueno

amar tanto como se pueda, porque ahí radica la verdadera fuerza, y el que mucho ama realiza grandes cosas”.

Hellen Keller

Nació en Alabama el 27 de junio de 1880 fue una escritora, oradora y activista política sordociega estadounidense. Su incapacidad para comunicarse en tan temprana etapa de desarrollo fue muy traumática para ella y su familia, debido a esto, estuvo prácticamente incontrolable por un tiempo. A pesar de sus discapacidades, muchos años después daría discursos acerca de su vida, e incluso escribiría libros sobre sus experiencias personales. Sus palabras en las conferencias eran siempre de aliento: “No dobles la cabeza, Mantenla siempre en alto y mira directamente a los ojos del mundo”.

William James Sidis

Nació en Nueva York, 1° de abril de 1898, es considerado como una de las personas más inteligentes de las que se tiene noticia. El joven James podía leer el *New York Times* a la temprana edad de 18 meses, y a los ocho años conocía 8 idiomas, además del inglés (latín, griego, francés, ruso, alemán, hebreo, turco, y armenio), y a los 7 años inventó uno, el *vendergood*. Su carrera académica no fue menos impresionante: hizo la primaria en unas pocas semanas, escribió varios libros siendo aún niño, estudió en el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), y a los 11 años, ya concurría a la prestigiosa Universidad de Harvard. A los 16

años se graduó como doctor en medicina.

Frida Kahlo

Frida Kahlo nació en el año 1907, fue una pintora mexicana de renombre que creó obras notables, la mayoría de ellos autorretratos que reflejan su dolor y tristeza. Fue la primera artista mexicana del siglo XX, cuya obra fue adquirida por un museo internacional. Kahlo contrajo polio a los seis años, esta enfermedad dejó su pierna derecha más delgada que la izquierda, ella las cubría mediante coloridas faldas. Se ha conjeturado que también sufría de espina bífida, una enfermedad congénita que podrían haber afectado tanto a la columna vertebral y el desarrollo de la pierna. “ Yo solía pensar que era la persona más extraña en el mundo, pero luego pensé, hay mucha gente así en el mundo, tiene que haber alguien como yo que se sienta bizarra y dañada de la misma forma como yo me siento, me la imagino, e imagino que ella debe estar por allí pensando en mi, bueno, yo espero que si tu estas por ahí y lees esto, sepas que sí, es verdad, yo estoy aquí, soy tan extraña como tú.”

Temple Grandin

Nació un 29 de agosto de 1947 en Boston, Massachusetts, Es una zoóloga, etóloga y profesora de la Universidad Estatal de Colorado y una diseñadora de mataderos. Se doctoró en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois. Es profesora de comportamiento animal en la Universidad de Colorado. Además, es autora de libros como Thinking in

Pictures e Interpretar a los animales. Debido a su condición de autismo, considera que el pensamiento de una persona con esta condición es una especie de apeadero entre el pensamiento animal y el humano.

Stephen Hawking

Stephen William Hawking es un físico teórico británico, con una carrera científica de más de 40 años. Sus libros y apariciones en público han hecho de él una celebridad académica y es miembro honorario de la Royal Society of Arts, un miembro vitalicio de la Academia Pontificia de Ciencias (Pontifical Academy of Sciences), y en 2009 recibió la Medalla Presidencial de la Libertad, la más alta condecoración civil en Estados Unidos. Stephen Hawking está severamente afectado por la enfermedad de la motoneurona, probablemente una variante de la enfermedad conocida como esclerosis lateral amiotrófica (ELA).

Es importante destacar que los personajes supracitados, no se les recuerda por ser parte de una diversidad funcional, se les rinde homenaje por los valiosos aportes que brindaron a la humanidad; esto me invita a reflexionar y a preguntarme ¿Será que la diversidad funcional, discapacidad o como quiera que la denominemos; sólo existe en nuestras mentes? O, tal vez sea que tal condición, exista como concepto; pero probablemente, el ser con diversidad funcional no existe.

La diversidad funcional desde el ámbito uni-

versitario

La diversidad funcional como fenómeno socio-antropológico ha sido objeto de estudio permanente, pero pensemos por un momento ¿Cómo una persona con diversidad funcional llega a la universidad? y ¿cómo se adapta a este mundo tan complejo? que exige del sujeto que aprende una autovaloración que le permita avanzar hasta concluir de manera satisfactoria su carrera.

El marco legal Venezolano establece la inclusión de las personas con diversidad funcional en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación universitaria y, aunque la ley no discrimina en este sentido, ha de suponerse que esta inclusión será sólo para aquellos que cumplan con algunos requisitos que le permitan acceder sin problemas al currículo universitario. No todas las personas tienen el deseo, la voluntad o la motivación para estudiar una carrera universitaria, sea parte o no de la diversidad funcional. Pero ¿qué sucede con aquellas que toman la decisión de ingresar al mundo de la academia?

La interrogante formulada anteriormente tiene varias formas de respuesta, en una primera instancia presentarían la prueba de admisión en la universidad y carrera que deseen, además, si se ha destacado en el ámbito deportivo o cultural puede optar al ingreso por méritos y si ninguna de las anteriores se hace efectiva puede optar al porcentaje

(1%) establecido en la ley para las personas con discapacidad relacionado con los procesos de admisión.

Además, es importante establecer que la ley es clara al afirmar que todas las personas con diversidad funcional tienen derecho de optar a un cupo en las universidades del país, al no establecer qué tipo de diversidad funcional presenta; la persona con tal condición, lo cual le permitirá su ingreso o no al precitado sistema educativo; queda implícito, entonces, que aquellas con el nivel de bachiller en media general o media técnica, pueden avanzar al siguiente categoría, por aquello que el Estado debe garantizar la prosecución de los estudios. Partiendo de lo anterior y fundamentado en experiencias de países como España y otros países europeos. Cabe destacar, que los tipos de diversidad funcional con mayor posibilidad de ingreso al nivel universitario son aquellos cuyo desarrollo cognitivo e independencia le permita adaptarse o desenvolverse sin dificultad. Entre ellas podemos mencionar:

Diversidad Funcional Motora (con sus excepciones)

Diversidad Funcional Visual

Diversidad Funcional Auditiva

Luego del ingreso a la universidad, la adaptación de estos estudiantes va a depender en un primer momento de ellos mismos, y posteriormente, del apoyo que reciban de la familia y comunidad uni-

versitaria, en general. Tal cimiento, en materia de igualdad, debería ser similar al que se le brinda a cualquier estudiante universitario, para evitar la segregación o discriminación. En contraste, tal hecho, nos conduce a pensar que ese proceso de adaptación, depende exclusivamente de la cooperación de nuestra parte como maestros, caracterizados con la mística, solidaridad, vocación y sentido de pertenencia.

De lo planteado anteriormente, surge la siguiente interrogante de manera reflexiva, más que como pregunta de investigación; inquietante o conmovedora ¿Puede un estudiante con diversidad funcional cursar una carrera universitaria con igual o mejor capacidad que otro participante ajeno a tal condición?

La base para responder a esta interrogante, al igual que muchas otras formuladas por la sociedad, reside en la manera cómo deseamos aprehender el aprendizaje o alcanzar el conocimiento; ya sea a través de la razón (verdad epistemológica) o, a través de la fe (verdad vital) en términos de “Reinventarse para triunfar”, tal como lo plantea el gran escritor y filósofo Carlos Saúl Rodríguez. De allí que pueden existir dos o más respuestas, a manera de veredicto para dilucidar tal situación. En efecto, desde la óptica de la razón (verdad epistemológica), se puede afirmar que la diferencia está determinada de acuerdo cómo funciona el cerebro humano en cada caso: ¿Cómo funciona el cerebro de un estudiante con diversidad funcio-

nal? Y, ¿Cómo funciona el cerebro de un estudiante ajeno a tal necesidad humana?

Por su parte, las ciencias naturales a través de la biología y la genética han demostrado que el funcionamiento del cerebro de cada ser humano es diferente, lo cual se le pudiese atribuir a sus diferentes ritmos de aprendizaje y contextos donde se desenvuelva, o que esté supeditado a los estímulos recibidos durante los primeros años de vida, es decir, de las redes neuronales que se activan en su etapa infantil.

En el caso del cerebro de una persona con diversidad funcional puede verse influenciado favorable o desfavorablemente según sea el tipo de diversidad funcional que presente. La mayoría de los casos de diversidad funcional que se encuentran en el contexto universitario venezolano, pudiese ser de tipo motora y sensorial; en estos casos el cerebro más bien se ha enriquecido a nivel cognitivo, en tanto se ha visto en la obligación de activar otras redes neuronales para alcanzar el aprendizaje.

En otro orden de argumentación, si damos respuesta a esta interrogante a través de la fe (verdad vital), presumiblemente, se puede afirmar, que el ser humano va más allá de lo hilemórfico (Aristóteles) y de la dualidad mente-cuerpo (Descartes). Aunque existe un tercer componente que es el espíritu, entonces, nos podríamos referir a un ser físico mental y espiritual como compo-

nentes del ser humano; a pesar de que existe diferencia entre el cuerpo y la mente, en el tercer elemento todos somos iguales (ante los ojos de Dios) y antes las leyes del hombre en términos de normas sociales y morales. Tal como lo plantea Del Valle (2009), al referir que “La singularidad del espíritu, implica ser reflexivo y autoconsciente. Por el espíritu nos sentimos insertados en el todo, a partir de una parte que es el cuerpo animado y, por consiguiente, portador de la mente. Espíritu significa, subjetividad que se abre al otro, se comunica y así se auto trasciende, estableciendo una comunión abierta, hasta con la suprema alteridad” (p. 108).

En suma, parafraseando a Skliar (2002) cuando afirma que en lugar de dar respuesta a todas las interrogantes, me sumerjo en ellas, para poder narrar la experiencia que ocurre con aquel o con aquella que están allí en la comunidad de humanos universitarios, lo cual permite catapultarme a otras dimensiones, fenomenológicamente hablando, porque la diversidad funcional así como la normalidad no es un concepto moral, sino social; no es retórica que se desliza libremente de observación en observación y ni representa una medida del otro, sino una percepción de la distancia con respecto a un punto de referencia, como humano.

Referencias

- Del Valle, J. (2009) *Actividad Física para Personas con Lupus Eritematoso Sistémico*. 1° ed. Valencia, Venezuela: Predios.
- Díaz, A. y León, A. (1995). *Historia de las deficiencias*.

Madrid: Fundación ONCE, Escuela Libre.

- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 05 de enero de 2007. N° 38.598
- Nietzsche, F. (2007). *Humano Demasiado Humano*. 1° ed. Buenos Aires: Gradifeo.
- Normativa para la Educación Universitaria, aprobada en la sesión 1.588 del Consejo Universitario, de fecha 21 de Junio del año 2010, contemplada en la Gaceta Oficial de la Universidad de Carabobo (Valencia-Venezuela).
- Rosato, A. y Angelino, M. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad: Desnaturalizar el déficit*. 1° ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas. Material Didáctico.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid- España: Ed. Complutense.
- Skliar, C. (2013). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Williams, P. (2001). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. México: Trillas.
- Páginas Web consultadas: www.lvbeethoven.com // es.wikipedia.org

APORTACIONES TEÓRICAS DE KURT LEWIN AL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA



MARLENE OLIVA M*
farle01@yahoo.es

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

El presente artículo tiene como propósito realizar un arqueado documental sobre los principales aportes teóricos del científico social Kurt Lewin al aprendizaje fundamentados en el proceso pedagógico y la investigación- acción, a nivel del contexto social y educativo. Para ello, se configuró una arquitectura discursiva cimentada en cuatro pilares fundantes: 1) el grupo operativo de aprendizaje y el aprendizaje grupal en el contexto educativo. 2) Importancia de la teoría del campo en el aprendizaje. 3) La Investigación Acción, en el devenir histórico, sus métodos y el plano teleológico develado en sus intencionalidades más trascendentes, y 4) las reflexiones finales, donde se tejen significados sobre la necesidad de transformar los espacios vitales de lo humano, como lo es la institución educativa y comunitaria.

Palabras Clave: Teoría del Campo, Aprendizaje, Investigación Acción, Kurt Lewin

KURT LEWIN'S THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO LEARNING AND SOCIO-EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This paper aims to make a documentary arching on the social scientist Kurt Lewin's main theoretical contributions to learning in the educational process and the action research in the social and educational context. For this, a discursive architecture was built on four founding pillars: 1) the learning task group and the learning group in the educational context. 2) Importance of field theory in learning. 3) Action Research in the historical development, methods and the teleological level unveiled at its most transcendent intentions, and 4) the final reflections, where meanings about the need to transform the human living spaces are woven, as the education and community institution is.

Key Words: Field Theory, Learning, Action Research, Kurt Lewin

*Magister. en Educación. Mención Orientación y Asesoramiento
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio- Diciembre 2015/ pp.48-64.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Aportaciones teóricas de Kurt Lewin al aprendizaje y la Investigación socio-educativa
Marlene Oliva M

El grupo operativo de aprendizaje y el aprendizaje grupal en el contexto educativo

El psicólogo social Kurt Lewin inicia sus trabajos en el campo grupal a partir de 1934 siendo sus aportes más emblemáticos la consolidación de las técnicas de laboratorio social y la Investigación-Acción. Al respecto, Mora (2006), señala que la conceptualización de lo grupal en su devenir histórico ha tenido diversas variantes, por ejemplo, en el movimiento de la Escuela Nueva no se elabora una conceptualización de lo grupal, el interés se centra exclusivamente en el trabajo grupal como forma de organización social. De igual manera, en la Pedagogía Liberadora e Institucional, incluidas en el Movimiento Autogestionario de concepción humanista predomina un enfoque social, donde el grupo constituye un medio de emancipación, reivindicación, y búsqueda de ideales democráticos. Por su parte, Castellanos (1999), distingue varias propuestas grupales sustentadas por la Teoría de Grupos Operativos y la pedagogía de orientación marxista, con solidez teórico-metodológica, inspiradas en importantes concepciones psicológicas, dentro de la cual está la Concepción Operativa de Grupos; además del Psicoanálisis, el Enfoque Histórico Cultural y la Teoría de la Actividad

También es importante resaltar, lo dicho por Rodríguez (1998), quien destaca que en el contexto educativo se ubica la Didáctica Crítica, la cual rescata para el proceso de enseñanza- aprendizaje el carácter social de producción del conocimiento,

posibilitando la obtención de información, de experiencias, la confrontación de estilos de aprendizaje, entre otros, para procesar y articular en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los miembros del grupo. Basado en las aseveraciones anteriores, se considera a un grupo, como un conjunto finito de personas, que están en movimiento e interactúan entre sí, durante un tiempo y ámbito afín, articulados por un motivo que conduce a la satisfacción de ciertas metas, mediante la realización de una tarea. En otras palabras, el grupo constituye una integración o categorización compartida, sujeto y vía de aprendizaje, de desarrollo que converge en alguna tarea, que los lleva a interactuar, comunicarse, abordar una problemática, llevar a cabo una actividad y movilizarse conjuntamente, para cumplir funciones (emocionales o instrumentales), solucionar un problema, satisfacer necesidades comunes y transformar en alguna medida la realidad.

En este sentido, Adamson (2000), menciona en su teoría la subjetividad, el aprendizaje y el grupo operativo como medio potencializador y transformador de la realidad. La subjetividad es vista como proceso de internalización de objetos y relaciones, reconstrucción de la realidad externa, del sistema vincular en el que el sujeto emerge a través del aprendizaje como mayéutica grupal y, donde cada uno elabora su propio saber, rescata la experiencia junto a ese saber y experiencia del otro, y aprehende en grupo configurado por la tarea y la mutua representación interna como esce-

nario del sistema social-vincular. Para Pichón Riviére (1980 citado por Mora (2006; p.45), la mutua representación interna constituye el proceso de internalización recíproca, o inscripción intrasujeto de la trama interaccional donde se constituye el vínculo como tal, y esa trama o red vincular más compleja es el grupo. El vínculo se define como una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje.

Asimismo, en el vínculo, entendido como estructura dialéctica se da un reconocimiento de sí mismo y del otro, en un barrido en espiral, ya que cada sujeto reconoce al otro como diferenciado de sí, a la vez que articulado con él; diferenciación y articulación que se da en el proceso de comunicación, de aprendizaje, de realimentación recíproca y que se va constituyendo en indicador de crecimiento o desarrollo personal en ese escenario vincular. Esta concepción Pichoneana, define al sujeto conformado en un sistema vincular-social; lo que conduce al análisis de la intersubjetividad, que deviene del análisis de la relación causas internas-condiciones externas, mundo interno-mundo externo, que opera en la constitución del sujeto.

En cuanto al mundo externo, las relaciones reales determinan al sujeto, mientras que el mundo interno es su reconstrucción o su reflejo. El sujeto a su vez opera en la realidad e interpreta sus vínculos desde modelos que en su historia se inscribieron en su mundo interno. Mundo externo y mundo

interno están en relación dialéctica en realidad y lucha. Lo externo se hace interno, pero a su vez esa dimensión intrasujeto obrará en la intersubjetividad. La relación entre el sujeto y trama vincular en la que las necesidades cumplen su destino social es de gratificación o frustración. En el análisis que hace Castellanos (ob.cit) de la estructura del vínculo a partir de la relación dialéctica entre necesidad y satisfacción, es la necesidad de carácter interno, individual, el principio determinante de la subjetividad, a lo que incorpora el destino social de su satisfacción o frustración. La necesidad se manifiesta como el registro subjetivo de un desequilibrio, de un movimiento de desestructuración que emerge a partir de transformaciones internas del sujeto y su relación con el medio. En el seno de la necesidad, se halla entonces la contradicción que se despliega en múltiples interjuegos de contrarios. Se oponen en ella lo previo, lo poseído, lo estructurado, lo nuevo, lo no tenido y lo necesitado. Es decir, aquello que implicará un nuevo equilibrio inevitablemente destinado a entrar en crisis y ser superado. Las necesidades remitirán a su contraparte, como la satisfacción; el desequilibrio al equilibrio; la desestructuración a nuevas estructuraciones y así sucesivamente.

Evidentemente, vínculo y grupo se interpreta en un hacer, en una tarea, sea ésta explícita o implícita consciente o inconsciente; por lo que el grupo, en esencia, es una estructura de acción, de operación. La solución de tareas y la determinación de

asignaciones comunes, ambas están directamente vinculadas con la categoría: Actividad, planteada por el Enfoque Histórico Cultural. Esta constituye el punto de partida y el criterio objetivo para la constitución del grupo, y se examina en su inseparable vínculo con la actividad, constituyendo esta última la condición necesaria, el punto de partida, elemento estructurante y organizador de la existencia, evolución y desarrollo del grupo. Para Vygotski (1982), en el trabajo grupal toda acción orientada hacia una actividad, está condicionada por alguna necesidad, las acciones conjuntas posibilitan su satisfacción en el logro de objetivos; en tanto permiten, desde lo diferente, fortalecer las estrategias de que dispone cada cual para abordar la realidad y desarrollar las que se encuentran en vías de información.

En este orden discursivo, hay que partir de las necesidades existentes en los sujetos, tomar en cuenta sus potencialidades afectivas, y abrir el camino para el desarrollo de nuevas necesidades, motivos, intereses. El éxito de esta dirección radica en ubicar al objeto dentro del sistema de relaciones (o tareas) que permita revelar, no sólo su contenido y valor social, sino sus implicaciones desde el punto de vista personal y su relación. En toda actividad, siempre está presente la necesidad, hay que hacerla consciente, por lo que la actividad se debe estructurar de forma tal que posibilite la satisfacción de la necesidad, y su encuentro con el objeto que la satisface.

En correspondencia con lo anterior, Quiroga (1992; citado por Mora, 2006; p.46), haciendo referencia a Pichón Rivière, establece que el motor de toda actividad orientadora, significativa, y transformadora del sujeto o grupo, en una relación dialéctica, es la necesidad. Su planteamiento es que el sujeto humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en las relaciones que lo determinan, ya que nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Ese movimiento del sujeto sobre su mundo, ese movimiento hacia los objetivos y hacia los otros, no es casual, está motivado, fundado en la interioridad del sujeto y tiene una causa interna a la que se denomina necesidad, la cual impulsa el proceso de aprendizaje mediante la construcción de hábitos y desarrolla la personalidad del sujeto y consolida el grupo como sujeto grupal

Seguidamente, la contradicción que se expresa entre la necesidad y su satisfacción promueve la relación con el mundo externo, en la búsqueda de su gratificación. La satisfacción o gratificación de esta necesidad implica la experiencia con el otro, por lo que es eminentemente social-vincular. La necesidad se dirige al objeto, y en la experiencia y el acto de su satisfacción, la necesidad se objetiviza. En la experiencia con el otro, donde se resuelve la contradicción básica necesidad- satisfacción, el objeto se circunscribe en el sujeto, se transforma en objeto interno interpretando la necesidad, configurando su interioridad, por lo que no sólo se

transforma la necesidad, sino también el sujeto. Necesidad, sujeto y objeto se transforman a través del vínculo.

En la relación dialéctica sujeto-objeto, el proceso de aprendizaje promueve el encuentro con el objeto. Este encuentro, es impulsado a partir de la necesidad, la cual pasa por una serie de transformaciones para que el sujeto construya en una actividad interna, el objeto externo de sus relaciones. Cuando se da esa construcción, se afirma que el sujeto ha aprendido. El sujeto inicia la actividad práctica, la acción direccional sobre el mundo, a partir de la necesidad; en ella reside el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real, aquello que se le presenta, para que entre en contradicción, puesto que se le expone y se le opone. Si la necesidad es el fundamento de la exploración real, el objeto de conocimiento se recorta como tal cuando está ligado a la necesidad. Esas alternativas de presencia-ausencia y exposición-oposición, tan intensamente significativas desde la necesidad, son las que dan lugar al proceso de conocimiento de aprendizaje, y, el sujeto y objeto no constituyen una relación sino una unidad de contrarios, propios de la dialéctica. Uno de los indicadores de la necesidad es el desequilibrio, el cual promueve no sólo un movimiento interno sino una unidad de contrarios, propio de la dialéctica con la realidad, de la situación del sujeto en función de necesidad. Si el hombre es un ser de necesidades, si es un ser en el mundo, en relación dialéctica con la realidad, transformándola y transformándose, se puede

decir, que el sujeto es un ser esencialmente cognoscente. El ser sujeto del hacer, praxis y consecuencia del conocer, le es un rango tan especial como el ser sujeto de la necesidad, sujeto social.

En consecuencia, la necesidad produce el motivo vital que hace al individuo o al grupo, sujeto del hacer. Esta modalidad hacedora, lo construyen los grupos operativos que constituyen un instrumento de intervención, una técnica (conjunto de reglas y procedimientos que ordenan y dan cierta forma a la acción, a la operación) para apoyar solidariamente a los miembros de un grupo, a partir de sus necesidades, a enfrentar los conflictos y las resistencias al cambio. El rasgo esencial de la técnica de grupo operativo es su condición de centrarse en la tarea, en el para qué de esa relación, dentro de ese sistema, en función del para qué analiza el cómo y el porqué, generado estrategias de acción. La técnica procedimental del grupo operativo implica siempre reflexión, análisis, pero nunca separado de un hacer. Lo rige el concepto de tarea como praxis; por lo que se plantea entonces, un intercambio verbal en función de los objetivos y las necesidades de cada integrante.

De igual manera, esta técnica no está centrada en el individuo, aunque reconoce su lugar en la configuración del proceso grupal. Nunca deja de lado el nivel del sujeto, de lo individual, de su mundo interno, pero lo aborda en virtud de la estructura relacional organizada con respecto a la tarea. Asimismo, dicha técnica no está centrada tampoco en el análisis del grupo, sus vínculos ni toma al grupo

como totalidad o entidad, sino en el sistema de relaciones en el que se articulan sus integrantes, analiza los vínculos de acuerdo a la tarea, e induce a trabajar centrando a los integrantes en el grupo como objeto. Es así como, la situación grupal como experiencia se convierte en un fin en sí mismo, que consiste en la indagación sistemática de las contradicciones, que surgen y se despliegan expansivamente tanto en el texto como en el contexto de esa tarea.

Bajo esta perspectiva, el educador y el orientador educativo vocacional dentro del ámbito educacional, son los encargados de coordinar el aprendizaje grupal con significado (qué, para qué, cómo) y sentido (por qué), para superar la contradicción que impide el salto cualitativo en el logro del objetivo de las tareas, en tanto, optimiza los medios y esfuerzos del grupo para lograr el objetivo de la actividad a través de la acción grupal sobre el objeto de conocimiento, mientras despierta en el grupo, niveles de conciencia de los contenidos ocultos, como la evocación de los temores y ansiedades que pasan a ser discutidos y comentados abiertamente, lo cual hace manifestar en el plano externo sus emociones y resistencias, ya que dichas ansiedades son resistencias de carácter afectivo; por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, física o química, hay momentos en que el docente se considera a sí mismo frustrado en la enseñanza de un concepto u operación abstracta, por lo que su escenario habitual en este proceso vincular, entra en crisis y con

ello su modo de pensar, sentir estético y actuar en los diferentes ámbitos.

Dicho esto, un formador sea docente u orientador educativo que entra en crisis (desequilibrio) no está fracasado como tal y es muy importante que no se sienta un fracaso, Estar en crisis significa, que lo viejo ha muerto (o está en su proceso de desvanecimiento) y lo nuevo no ha emergido aún. Esto es, si se tiene conciencia que los modelos con los que se pensaba y operaba en la realidad son deficientes, pero no se posee nada aún para reemplazarlos. Es en esos momentos cuando se privilegia la intervención, ya que la coyuntura de la crisis es el trance en que el sujeto más necesita un procesamiento de los cambios que ha sufrido y la posibilidad de un reposicionamiento subjetivo o empoderamiento frente a las nuevas circunstancias que le permita una recuperación de su perspectiva profesional; al igual que, una estrategia de adaptación activa a la realidad que posee la direccionalidad de sus deseos. El aprendizaje es, por lo tanto, un proceso de transformación, que requiere pasar de un momento inicial arcaico a un momento de apertura, donde se posibilite la apropiación de los nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y modos de actuación. Es un proceso en espiral que se produce mediante la realización de la tarea, pero éste no es lineal o simple, por el contrario, es un proceso lleno de contradicciones, de desintegración e integración en el que el grupo transita desde lo que sabe y puede hacer sólo, hasta un nivel de desarrollo que era incapaz de hacer sin el apoyo

solidario del docente u orientador educativo.

Importancia de la teoría del campo en el aprendizaje

Para el año de 1936 del siglo XX, Kurt Lewin en su teoría topológica de la personalidad utilizó un modelo matemático para explicar el campo psicológico de la persona y empleó el concepto de campo, extraído de la física, para analizar y comprender la conducta humana. El campo psicológico lo constituye la totalidad de hechos coexistentes e interdependientes. Los individuos existen en un campo psicológico de fuerzas que determina su conducta. Este componente psicológico circunda a cada individuo y se llama espacio vital (*life space*), que es un espacio subjetivo o diferenciado, que está referido a la forma en como cada individuo percibe el mundo, sus metas, sus esperanzas, sus miedos y sus experiencias pasadas. Pero además de tener el campo componentes subjetivos, tiene también aspectos objetivos como las condiciones ambientales físicas y sociales, que actúan limitando el campo psicológico. La percepción social (manera particular como el individuo interpreta las acciones, las intenciones de los otros individuos y las situaciones de la vida) encauzan el comportamiento.

Por ejemplo, refiere Lewin (1948; citado por Diéguez, 2002; p.35), las personas que viajan en un tren, tienen objetivos diferentes, destinos distintos y el paisaje tiene diversas significaciones para ellos. Si no hay cambios en el campo psicológico, no habrá cambios en la conducta de las personas y

viceversa. El comportamiento humano debe ser visto en su totalidad y no puede ser analizado por partes. El fundamento del dinamismo conductual se encuentra en las necesidades y la relación existente entre el individuo y los objetos, es el punto de partida dinámico de la conducta. Después de Lewin se sabe que la asociación como tal no tiene efecto de activación o fuerza motivante. Una iniciativa es apropiada por un individuo, cuando la persona se ha comprometido en ella (*ego-involvement*). Para los sujetos alcanzar el fin que se han propuesto, adquiere una importancia personal, ya sea por prestigio o incentivo intrínseco. Existe una tendencia en los individuos a no abandonar lo que le interesa personalmente y en lo que está comprometida su propia iniciativa o tendencia a su desarrollo.

Sobre la fijación de metas y objetivos, depende en gran medida de las normas del grupo. De las experiencias realizadas en la reeducación de alcohólicos y delincuentes, Lewin y sus colaboradores encontraron que resultaba menos complejo modificar hábitos sociales en un pequeño grupo tratado como un todo, que haciéndolo con individuos aislados. La conducta es para Kurt Lewin el resultado de los procesos que se dan en la vida de los grupos. Asimismo un liderazgo autoritario, democrático o *laissez-faire*, determina el desempeño del grupo. Este extraordinario científico social descubrió tres variedades de conflicto conductual que generan frustración. El conflicto acercamiento-evitación, el acercamiento-acercamiento y evita-

ción-evitación. El primero ocurre cuando el objetivo es deseado e indeseado al mismo tiempo. En el conflicto acercamiento-acercamiento se desean realizar dos objetivos que son mutuamente incompatibles. El conflicto evitación-evitación, se presenta cuando las consecuencias previstas, son ambas indeseables y llevan a la tentativa de abandonar el campo.

Respectivamente, las tensiones o necesidades, proceden de conflictos internos y de frustraciones sufridas al perseguir objetivos que actúan como fuerzas motivadoras. Estas fuerzas orientan a la persona hacia acciones que alivien o reduzcan necesidades. En tal sentido, Lewin (1935), sostiene que del nivel de necesidades, funcionamiento y autodesarrollo surgen fenómenos de saturación, los cuales tienden a producir traslaciones a actividades similares (cuasi-necesidades). Las motivaciones pueden influir en el presente, por lo que se hace necesario analizar cómo se dan en ese momento actuante, en relación con la persona y con el contexto social. De allí surgen elementos prácticos a tener en cuenta para la acción comunitaria, por ejemplo: el de mantener objetivos al alcance de las personas, con el propósito de reducir la frustración, es decir mantener un nivel realista de aspiraciones evitando las soluciones fantasiosas o apoyando a las personas a alcanzar objetivos que razonablemente se encuentren a su alcance o puedan materializarse sin obstáculo alguno.

Para Lewin (ob.cit), la teoría de campo, como todo enfoque científico de la psicología, es conduc-

tista, si esto significa proveer definiciones operacionales (síntomas verificables) para los conceptos utilizados. Muchos psicólogos, particularmente aquellos que seguían la teoría del reflejo condicionado, confundieron este requisito de definiciones operacionales con la exigencia de eliminar las descripciones psicológicas. Insistían en definir los estímulos superficialmente, en función de la física. Una de las características básicas de la teoría de campo en psicología, es el requisito de que el campo que influye sobre un individuo se suscriba no en términos fisicalistas objetivos, sino de la manera en que éste existe para la persona en ese momento. Así por ejemplo un maestro nunca tendrá éxito al impartir la orientación correcta a un niño, si no aprende a comprender el mundo psicológico en el que ese niño vive. Por tanto, describir objetivamente una situación en psicología significa en realidad describir esa situación como una totalidad de aquellos hechos, y solo de aquellos, que configuran el campo de ese individuo. Sustituir el mundo del sujeto por el mundo del maestro, del físico o de cualquier otro no significa ser objetivo, sino estar equivocado.

Sigue argumentando Lewin (ob.cit), que una de las tareas básicas de la psicología es encontrar los constructos científicos que permitan la representación adecuada de las constelaciones psicológicas de manera que pueda así deducirse la conducta del individuo. Esto no debilita la exigencia de definiciones operacionales de los términos usados en psicología, pero destaca el derecho y la necesidad

de emplear conceptos psicológicos. Las propiedades del espacio vital del individuo dependen en parte de su condición como producto de su historia, en parte de su entorno no psicológico (físico o social). La relación de este último con el espacio vital es similar a aquella que tienen las condiciones limítrofes con un sistema dinámico. La teoría de la Gestalt enfatizó en sus orígenes ciertas similitudes entre la estructura percibida y la estructura objetiva de los estímulos. Esto no significa, empero, que sea permisible tratar los estímulos como si fueran partes internas del espacio vital (más que condiciones limítrofes), un error común del conductismo fisicalista o Behaviorismo.

Con respecto al aprendizaje, Kurt Lewin lo enmarca en un origen popular y le refiere una concepción vaga, pues para 1910 se enseñaba a los estudiantes de psicología a explicar cualquier cambio en la conducta por medio del aprendizaje (que significaba mejoría en velocidad o calidad), de la fatiga (que significaba disminución en velocidad o calidad) o de una combinación de ambos. Realmente el término aprendizaje concentra una multitud de fenómenos distintos. Para Lewin (ob.cit), la proposición: “La democracia tiene que aprenderse; la autocracia es impuesta a la persona”, se refiere a un tipo de aprendizaje. Si se dice que el niño espástico (rígido) tiene que aprender a relajarse, habla de un tipo diferente de aprendizaje. Ambos tipos probablemente tienen muy poca relación con aprender vocabulario francés, y este tipo a su vez tiene poco que ver con aprender a

gustar de la espinaca o brócoli. La teoría de la asociación y su sucesora, la teoría del reflejo condicionado, habla de asociación respecto de todo tipo de procesos psicológicos y supone que las leyes de asociación son independientes del contenido psicológico. Esta práctica ha robustecido la tendencia al uso amplio del término aprendizaje. Algunos psicólogos identifican aprendizaje con cualquier cambio. Para su tiempo Lewin tenía la esperanza de que la teoría psicológica llegaría a un punto álgido de progreso como en la física moderna, que con unas pocas fórmulas generales permitirían la deducción de la mayoría de los fenómenos psicológicos. Sin embargo, una ciencia no puede alcanzar este estado sin antes haber desarrollado leyes más específicas que representen la naturaleza de ciertos tipos de procesos.

En este hilo discursivo, el intento de hallar las leyes del aprendizaje en este sentido amplio parece comparable con el químico que desarrolla una fórmula para todo el material utilizado en un edificio, en lugar de agrupar los diferentes materiales según su composición físico-química y hallar las propiedades para cada tipo por separado. De igual forma, el término aprendizaje, en el sentido amplio de hacer algo mejor que antes, implica un significado práctico que se refiere a una variedad de procesos que el psicólogo deberá agrupar y tratar según su naturaleza psíquica. Dentro del aprendizaje, se distinguieron los siguientes tipos de cambios: 1) El aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva (conocimiento); 2) El aprendizaje

como cambio en la motivación (aprender lo que agrada o desagrade); 3) El aprendizaje como cambio en la pertenencia, grupo o ideología (éste es un aspecto importante en una cultura); y 4) El aprendizaje entendido como control voluntario de la musculatura del cuerpo (aquí entra la adquisición de habilidades, tales como el habla o el auto-control).

En su devenir, la historia de la psicología ha hecho confundir aún más esta situación. En el caso de la teoría clásica de la asociación, tal como la formuló el reconocido experimentalista G. E. Mueller, basándose en el siguiente teorema: Si dos experiencias (o acciones) A y B ocurren juntas con frecuencia o en contigüidad directa, se establece entre ellas una asociación, que se define operacionalmente como la probabilidad de producir A B, si A ocurre sola. La fuerza de esta asociación está en función del número de repeticiones. Originariamente, el asociacionismo se interesó en la conexión entre ideas; en otras palabras, con el conocimiento o procesos intelectuales. Sin embargo, el asociacionismo avanzó tanto que se vanaglorió de poder al explicar con una ley, no sólo el proceso del aprendizaje de memoria sino cualquier clase de proceso intelectual, hábitos de conducta, valores y particularmente acciones dirigidas. En otras palabras, se supuso que la asociación explicaba tanto la motivación como la cognición. Se puede deducir que, el asociacionismo y su intento de abarcar todos los tipos de procesos psicológicos con una sola ley recibieron la influencia

de consideraciones filosóficas de carácter metafísico y de una tentativa teleológica al deducir la conducta presente a partir del futuro. El deseo de reemplazar esa explicación por otras de índole causal condujo a la tendencia de derivar la conducta del pasado. Este énfasis sobre el pasado contribuyó en gran medida a aumentar en exceso el énfasis puesto sobre el problema del aprendizaje.

Asimismo, el aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva, tiene que ver con todo campo de la conducta. Cada vez que se habla de un cambio en el significado, ha ocurrido un cambio en esa estructura cognitiva, donde han tenido lugar nuevas conexiones o separaciones, diferenciaciones o indiferenciaciones, de áreas psíquicas. Por ejemplo, comenta Lewin (ob.cit) sobre la obra: La Vida en el Misisipí, de Mark Twain, los pasajeros del barco disfrutaban del escenario, pero para el piloto la forma en V de las dos montañas, que un pasajero admira, significa una señal para dar la vuelta rápidamente, y las hermosas olas en el medio del río significan rocas peligrosas. La conexión psicológica de estos estímulos con las acciones ha cambiado y, por consiguiente, también el significado.

Por otro lado, es correcto que ocurra un cambio en la estructura cognitiva en ocasión de una experiencia repetida. Sin embargo, es importante advertir que no es la repetición en sí, sino el cambio en la estructura cognitiva el elemento esencial para el aprendizaje. Según Krechevsky (citado por Lewin,

1936; p.7), aun los animales aprenden un laberinto por una serie de cambios en la estructura cognitiva, llamados hipótesis. Esto comprende por qué el hecho de lograr suficiente distancia psicológica del problema y obtener una visión total de un área amplia es habitualmente más útil para la creación de ese cambio de la estructura cognitiva para la solución de una tarea, que la repetición reiterada de los mismos ensayos. Los experimentos demuestran que aun en el aprendizaje de memoria el número de repeticiones es de importancia secundaria. La sola repetición, lleva a la desorganización e indiferenciación que son síntomas típicos de lo que se ha denominado saciedad psicológica. Como resultado de la saciedad, lo significativo pierde significado y lo que se sabe puede desaprenderse.

La investigación-acción: antecedentes, métodos e intencionalidades

Antecedentes Históricos

Comenta López (s/f), que el término Investigación Acción, existe desde hace mucho tiempo, pero es a Kurt Lewin a quien se le atribuye la paternidad y patria potestad del mismo. De profesión psicólogo e investigador centrado en la psicología experimental y de la forma, trabaja en Alemania hasta que emigra a los Estados Unidos de Norteamérica en 1933. Este cambio repentino le va a llevar a interesarse por los fenómenos sociales, y piensa que una forma de aproximarse a ellos es interviniendo en la vida de los hombres y sus relaciones sociales. Así es como Lewin pondrá la investiga-

ción al servicio de la acción política, económica y militante de la época, ya que quiere avanzar en el sentido de una ciencia práctica. Entre sus investigaciones dos merecen ser tomadas en cuenta, ya que de ellas van a desprenderse las bases esenciales que sostienen hoy en día el concepto de Investigación Acción. La primera, hace referencia a los tres climas de autoridad, de donde saldrán las técnicas y conceptos fundamentales de la dinámica de grupo. Tras su muerte, los discípulos: Benne, Bradford y Lippitt ponen en funcionamiento el Training Group.

Sobre la segunda investigación, la misma se orientó hacia el cambio de hábitos alimentarios de los americanos y a estudiar la situación de precariedad de ciertos alimentos debido a la guerra, lo que obliga a replantearse en los ciudadanos el aprovechamiento de vísceras (corazón, hígado e intestinos), que no se comían en tiempos de paz; para ello, había que cambiar los hábitos alimentarios de los americanos. Llevar a cabo este tipo de investigación, implicaba desarrollar un conjunto de roles en el investigador, por un lado tenía que situarse como observador, analizador y diagnosticador (estudiar el comportamiento que las amas de casa tenían con respecto a la compra de diversos productos, detectando múltiples contradicciones). Por otro lado, tiene que construir dispositivos que le permitieran validar o invalidar científicamente algunas de las hipótesis emitidas. Como conclusión sostuvo que el investigador debe intervenir directamente en las poblaciones para modificar su

comportamiento, para ello buscó medios de publicidad, organizó conferencias invitando especialistas en dietética y cocina, alentando las discusiones en grupo. Kurt Lewin desarrolla otras investigaciones hasta que muere en 1947, y describe la Investigación Acción como el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas, planificando para ello programas de acción, la ejecución de los mismos, y una nueva evaluación de los hechos con los que se repite otra vez la espiral cíclica. Las investigaciones Lewinianas se encuadran dentro de un contexto político específico, en donde las ciencias sociales estaban integradas al aparato militar americano en la segunda guerra mundial (1939-1945 del siglo XX), defendiendo el discurso patriótico contra la amenazante Alemania Nazi. También es importante destacar, que desarrolló una manera muy original, donde se adentraba en el contexto social para buscar resultados, tantos teóricos como prácticos, confrontando el problema para su tiempo, sobre las implicaciones del investigador en el fenómeno de estudio.

Métodos de la investigación-acción

Para Rincón de Villalobos (2003), apunta que la investigación-acción, encierra y propone una nueva visión del hombre y de la ciencia. La Investigación acción, representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando muy activamente en el desarrollo de la misma, razón que impulsa a una mejor preparación y profesionalización de los implicados en la acción. En este orden de ideas, exis-

ten según lo refiere Machado (2000), distintos métodos para aplicar la investigación acción. A partir de los distintos niveles de descripción, éstos se categorizan de la siguiente manera:

En el ámbito general:

- Según su lenguaje y su paradigma: Algunos autores la situarán en relación con el enfoque analítico, el enfoque sistémico, el enfoque comprensivo o el enfoque fenomenológico.
- Según el tipo de datos recogidos: La situarán como cuantitativa o cualitativa. Aquí cabe destacar, que la investigación-acción contempla el uso de técnicas cuantitativas, sin embargo para diseñar una investigación acción participativa en sus líneas generales, en la mayoría de los casos, se sustenta en la metodología cualitativa, con énfasis en el método etnográfico (sobre todo), aunque también se recurre al fenomenológico, hermenéutico y endógeno; siendo las técnicas que se vislumbrarán como más adecuadas, la observación participante, con registros en diarios de campo, la entrevista semiestructurada en profundidad, cordial y amistosa, y un diálogo coloquial abierto y franco, sin negar la posible utilidad y uso también de técnicas cuantitativas a través de encuestas, cuestionarios, con sus descripciones estadísticas más simples y tabulaciones apropiadas.

En el ámbito específico:

- Según los modos de investigar: se inscriben a lo largo de un continuo en función del conjunto de datos que utilizan: estudio de casos, el estudio multicaso o análisis comparativo, la experimenta-

ción sobre el terreno, la experimentación en el laboratorio y la simulación. La flexibilidad metodológica que ofrece la investigación acción, permite que el investigador seleccione el método, los instrumentos y las técnicas. Mercier y Milstein; citados por Machado (2000; p.90), opinan que: “Los investigadores no tienen que ofrecer un método completo de evaluación, sino un modelo, una experiencia y un conjunto de herramientas para utilizar a la hora de responder a las necesidades de los programas de intervención”.

Por otra parte, Rincón de Villalobos (ob.cit) sigue señalando que la Investigación Acción, puede ser vista como Investigación Acción Participativa (IAP) e Investigación Acción Crítica Reflexiva (IACR). Por lo tanto, la Investigación Acción Participativa se puede decir que es una corriente dentro de la Investigación-Acción, su característica fundamental se basa en el trabajo de equipo, en el cual todos sus miembros tienen como fin único la mejora o solución de problemas sociales, en un trabajo constante que busca conocimientos, nuevos modelos de actuar y mejorar la acción dentro y fuera del escenario educativo, se trata de un aprendizaje permanente que implica un proceso de cambio personal, así como el compromiso de aceptar responsabilidades dentro de las acciones del grupo. Iniciarse como investigador y fortalecerse como tal, no es fácil, es un proceso de aprendizaje que casi siempre ocurre cuando se comparte un ambiente académico, donde la investigación forma parte del hacer diario, en conse-

cuencia amerita un cambio de los esquemas tradicionales arraigados en las aulas de clases de las universidades venezolanas, significa pasar de la teoría a la acción, estar dispuesto para aprender de nuevo, y estar conscientes de que el aprendizaje es un continuum humano, donde las opiniones, apreciaciones, sentimientos y puntos de vista de los participantes son importantes para interpretar lo que sucede. En este marco referencia, la Investigación Acción Participativa, viene a ser una combinación triádica de educación-aprendizaje-acción, que parte de una motivación colectiva hacia el cambio, condicionada por el deseo de conocer más intensamente una realidad social y buscar los medios más convenientes para transformarla. Todas estas acotaciones se hacen efectivas siempre y cuando en los educadores de oficio exista una apertura para el cambio, de otra manera representa un trabajo mayor, quizás hasta una pérdida de tiempo a la que muchos no están acostumbrados a enfrentar, casos que es frecuente ver en las máximas casas de estudio donde la investigación se hace para cumplir con un requisito de pre y postgrado, con el fin de obtener un título, o en el caso de algunos profesores que sólo la desarrollan con el fin de acatar un requerimiento de ascenso.

En el caso de la Investigación Acción Crítica Reflexiva, la misma surgió como una vía para cambiar la rutina escolar, la práctica reflexiva sobre lo que se realiza en el aula permite que el docente y sus alumnos actúen en la acción para alcanzar aprendizajes significativos, cuando se reflexiona y

se actúa sobre los procesos académicos se produce desarrollo curricular, el cual se nutre con la investigación acción, en una búsqueda continua de soluciones al desarrollo académico en acción. La investigación y la reflexión constituyen un binomio, a ser incorporado con argumento serio y consciente dentro de las actividades del quehacer diario de la docencia, para lograr lo que en tantas oportunidades se ha reclamado de las universidades en el sentido de la necesidad de maximizar los esfuerzos sobre investigación para mejorar las metodologías, construir teorías, poner a prueba soluciones, analizar cambios, evaluar resultados y contrastar innovaciones. Al respecto es importante señalar lo acotado por Romero (1993; P.14), cuando manifiesta que la investigación y la reflexión son necesarias en lo que respecta a la educación, cuya misión es preparar a los individuos y a las colectividades para vivir y actuar en escenarios que, ciertamente, tendrán una configuración distinta de los presentes, dotándolos de las capacidades básicas indispensables no solamente para comprender los cambios frente a los cuales se encontrarán y para manejarse en ellos, sino para seguir generándolos en busca de niveles satisfactorios de humanidad y de calidad de vida.

Intencionalidades de la Investigación Acción

Sobre este aspecto, Rincón de Villalobos (ob.cit), plantea que hace mucho tiempo que se viene planteando la necesidad de que los docentes participen en la realización de tareas de investigación como una forma de mejorar la calidad del trabajo o de

su práctica pedagógica, es decir que el centro de reflexión, atención y acción estaría sustentado en la actividad misma del docente, convirtiéndose de esta manera en un procedimiento para su propia formación permanente, sin embargo se puede referir que el trabajo escolar en la mayoría de las aulas del Sistema Educativo Venezolano, se observa rutinario, a lo que hay que superar partiendo de una formación investigativa del formador. En numerosos casos, se teme enfrentar nuevos retos, no existe apertura al cambio debido al temor de tener que abordar aspectos teórico-prácticos del diseño investigativo, es por ello que en las Universidades y otras Instituciones encargadas de formar docentes se hace necesario abordar aspectos, que favorezcan dicha formación y, en consecuencia, la puesta en práctica de la cultura de la investigación-acción.

A propósito de todo esto, Elliott (1991), producto de la revisión de numerosos trabajos de investigación en las escuelas, identifica diferentes problemas de la realidad educativa tales como: Dificultades para animar a los profesores a criticar la propia práctica profesional y dificultades para recoger datos. Los investigadores en las escuelas tienden a optar por métodos cuantitativos para la recolección de datos, porque los métodos cualitativos implican situaciones personalizadas en las que los docentes y estudiantes encuentran obstáculos para separar su posición individual e investigativa de su papel dentro de la escuela. El problema del tiempo, es visto como un dilema entre la enseñan-

za y la investigación, que es resuelto siempre a favor de la primera. Teniendo en cuenta estos aspectos, la intencionalidad principal de la Investigación-Acción consiste en enfatizar la implicación de los problemas de clase de los profesores y, en efecto, su objetivo está centrado en el mejoramiento profesional del docente, mediante el feedback, donde el investigador forma parte de la comunidad de práctica. Dicho proceso, tendría como características: (a) La actividad grupal, para cambiar las circunstancias, fundamentada en el sistema de creencias y valores humanos, y (b) La práctica reflexiva, entendida como una praxis social; ya que no existe diferencia entre investigador e investigado, donde además, la teoría está implícita en la práctica.

Reflexiones finales

Son indudables los grandes aportes teóricos que ha hecho Kurt Lewin al aprendizaje, a la dinámica de grupo y, en especial a la investigación socio-educativa. De esta última, se desprende que, los cambios eran más efectivos cuando los miembros de un grupo de investigación se integraban, formando parte de las decisiones, acciones y cambios oportunos en ésta. De este modo, se abre paso a la idea que los sujetos investigados son co-participes de las acciones sociales y no los peritos investigadores profesionales. Aunque estas ideas de Lewin tuvieron acogida en el contexto educativo, tiempo después fueron desplazadas por enfoques investigativos tradicionales que volvían a separar la investigación de la acción. Sin embargo, en los años

70 del siglo XX, los Británicos John Billiot y Lawrence Stenhouse conciben la Investigación Acción no como técnica investigativa, sino como la traducción de las ideas educativas a la práctica más significativa. Por tanto, la investigación estaba centrada en ser coherente en la práctica con determinados principios pedagógicos.

No obstante, la perspectiva de los Británicos antes referidos encontraron un problema de difícil solución, ya que los estudiantes no siempre podían llevar a cabo esos cambios que percibían como necesarios, si actuaban como solitarios dentro de la estructura institucional donde estaban inmersos. Más aun esa estructura era tan envolvente y persistente que en muchas ocasiones no eran conscientes de esos cambios, dando por natural y normal la presión que ejercen los hábitos, las tradiciones y las coacciones asentadas en el funcionamiento del sistema educativo, el cual es correlacional con el contexto social en un sentido más genérico. Esta es fundamentalmente la dificultad que detecta Stephen Kemmis, a partir de la cual busca junto a Wilfred Carr, y el equipo de la Universidad de Deakin en Australia, a comienzo de los años 80, una reconceptualización de la Investigación-Acción, considerando que la misma no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Se puede decir, que la Investigación Acción se dirige a transformar la práctica, tanto de sus cualidades internas como de las

condiciones en que ésta ocurre; aquí es evidente, que es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica socio-educativa como un factor clave, que la diferencia de la investigación tradicional, preocupada solo por acumular conocimientos. Finalmente, en palabras de Rincón de Villalobos (ob.cit), la Investigación-Acción metódicamente rompe el etnos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social, es indicada cuando el investigador no sólo quiere conocer una realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que va más allá, los problemas se resuelven en la práctica del aula. Es fácilmente admitida, cuando va dirigida a intervenciones sociales, psicológicas y socioeducativas, que pretenden asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno y una mayor cohesión, eficacia y lucidez a las instituciones en la persecución de sus objetivos.

Asimismo, la investigación-acción en más de medio siglo de existencia, se ha enfocado básicamente en dos vertientes: una sociológica desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, y Fals Borda, y otra específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse y John Elliott. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones. La orientación sociológica, en sentido amplio, se distingue por su énfasis en el

pensamiento crítico, la concientización y el desarrollo de la capacidad emancipatoria. Este concepto y su práctica, evolucionó en el campo de la sociología de la intervención, mediante los trabajos de Lewin, Elliott, Jaques y su investigación socioanalítica. La orientación educativa presenta una tendencia a reconocer el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a evidenciar el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, impulsándose principalmente desde las mismas universidades, sobre todo, en Inglaterra y Australia y, desde los Centros de Investigación, oficiales y privados, en casi todos los demás países de mundo. En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos semejantes, pero sin darle expresamente el nombre de Investigación-Acción, sino otros parecidos, que hacen énfasis en la participación de los sujetos investigados. Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, a través de un proceso de reflexión cooperativa y una orientación del análisis conjunto de medios y fines, los modos de participación, los procesos de enseñanza-aprendizaje; todo ello, con el propósito de aumentar la eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

Referencias

- Adamson, G. (2000). Conferencia Abierta dictada en la Universidad Luis Amigo. Medellín, Colombia.
- Castellanos A. (1999). *El Sujeto Grupal en la Actividad de Aprendizaje. Una Propuesta Teórica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba
- Diéguez, A. (2002). *Metodologías de Intervención Socio-Educativas*. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000207.pdf [Consultado: 03/05/2014]
- Elliot, J. (1991). Actuación Profesional y Formación del Profesorado. *Revista Cuadernos de Pedagogía*.
- Lewin, K. (1935). *Una Teoría Dinámica de la Personalidad*. New York: McGraw
- Lewin, K. (1936). *Principios de la Psicología Topológica*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *La Resolución de los Conflictos Sociales. Trabajos Seleccionados en la Dinámica de Grupo*. Gertrude W. Lewin (Ed.) New York: Harper & Row
- López, I. (s/f). *Algunas Reflexiones sobre la Investigación Acción. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Sevilla, España. Disponible en: institucional.us.es/revistas/cuestiones/4_5/art_10.pdf [Consultado 07/05/2014]
- Machado, M. (2000). *Análisis Crítico de la Estrategia de Aplicación de la Teoría de Chris Argyris, en su Dimensión de Teoría en Uso. Modelo I. Modelo II*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. Tesis Doctoral no publicada
- Mora, A. (2006). *El Trabajo Grupal en la Enseñanza. El Grupo Operativo de Aprendizaje de E. Pichón Riviére*. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Bolívar, Venezuela. Disponible en: kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k07/k07_art04.pdf [Consultado 03/05/2014]
- Rincón de Villalobos, B. (2003). *Propuesta de Aplicación del Modelo Investigación de Argyris, en la Formación del Rol de Investigador en los Docentes*. Tesis Doctoral en Línea. Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/10803/8901/2/capituloIIfebrero.pdf [Consultado: 07/05/2014]
- Rodríguez R. (1998). *Hacia una Didáctica Crítica*. Colección Aula abierta. Vigotsky, L.S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Romero, S. (1993). La Distribución Social de Responsabilidades y Actuaciones en el Desarrollo Futuro de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: Estado y Educación*
- Vygotski, L. (1982). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

MÉTODO DE LA CINTA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL NIVEL DE EXPERTICIA EN EL ESTUDIO DE FUNCIONES REALES DE VARIABLE



LUIS DIAZ*
profludi@hotmail.com

Recibido: 28/07/2014

Aceptado: 23/10/2014

Resumen

La situación a nivel mundial acerca de la educación matemática es como mínimo alarmante; existen indicadores mundiales, tales como PISA, TIMMS, entre otros, los cuales reflejan serias carencias de los estudiantes en habilidades numéricas y estudio de situaciones que involucren funciones. En tal sentido, se propone el uso del Método de la Cinta como estrategia para mejorar el nivel de experticia en el estudio de funciones reales de variable real. La característica más importante del Método de la Cinta, reside en que permite trabajar con funciones de argumentos muy complicados, las cuales con los métodos, previamente conocidos (Sturm, Horner, entre otros), conducen a procedimientos sumamente engorrosos o a aplicar cualquier intento que resulte en vano. Con tal procedimiento se pretende dar un aporte para solucionar el problema planteado.

Palabras Clave: método, CINTA, estudio, funciones, educación

METHOD CINTA AS A STRATEGY TO IMPROVE THE LEVEL OF EXPERTISE IN STUDYING THE REAL FUNCTIONS OF REAL VARIABLE

Abstract

The situation globally about mathematics education is at least as alarming; there are global indicators, such as PISA, TIMMS, among others, which reflect serious deficiencies of students in numeracy and studying situations involving functions. Regarding to this, the method CINTA is proposed as a strategy to improve the level of expertise in studying real functions of a real variable. The most important feature of the method CINTA is that it allows to work with very complicated arguments functions, which with the previously known methods (Sturm's, Horner's, among others), or lead to extremely cumbersome procedures or to any attempt in vain. This is intended to give a contribution to solve the problem stated.

Keywords: Method, CINTA, studio, functions, education.

*Magister en Educación Matemática
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio- Diciembre 2015/ pp.65-70.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Método de la cinta como estrategia para mejorar el nivel de experticia en el estudio de ...

Luis Diaz

La matemática, tiene como base el pensamiento lógico, el cual ha sido fundamental para el desarrollo de los principios científicos de otras disciplinas y, por ende, de otras ciencias. Por ello, es indefinida la trayectoria que une el pensamiento lógico al progreso de la humanidad y, evidentemente, ocupa un lugar importante en la educación. A lo largo de la historia, las habilidades numéricas forman parte de una cultura general necesaria para las tareas cotidianas, representando una base sólida de más y mejores oportunidades a nivel individual, ya que su aplicación es prácticamente indispensable en todos los campos del conocimiento. En consecuencia, se considera a la educación en matemática como base fundamental de la formación del ser humano.

Sin embargo, simultáneamente existe un consenso social sobre la importancia de la matemática, referida a una situación paradójica muy difundida sobre el fracaso en su aprendizaje en todos los niveles educativos; la matemática es la disciplina más temida por la mayoría de los alumnos, debido a que sienten mayor rechazo y, en muchas ocasiones, es el factor determinante en la elección de una carrera o el abandono de los estudios, tanto a nivel de media general como en el contexto universitario (Ojeda, 1999).

Este panorama se presenta a nivel mundial, en evidencia de los reportes de diversos organismos como: La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), La Orga-

nization for Economic Co-operation and Development (OCDE), entre otros que elaboran proyectos y construyen instrumentos de evaluación acerca del desempeño de los estudiantes a nivel mundial. También el problema es reflejado en evaluaciones internacionales y los resultados más importantes o representativos son los de las pruebas pertenecientes a los programas internacionales de evaluación: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y Programme for Indicators of Student Achievement (PISA), donde sus datos demuestran que existe una cota baja de aprovechamiento a nivel mundial del conocimiento matemático y de las ciencias en general. En estas evaluaciones con base en sus puntajes en matemáticas y ciencias, los estudiantes son clasificados en niveles de logro que corresponden a categorías (avanzado, alto, intermedio y bajo), definidos a partir de puntos de corte en las calificaciones obtenidas en matemáticas y ciencias. Estos niveles indican conocimientos y destrezas que los jóvenes demuestran tener, que van desde las más complejas y elaboradas, en el nivel avanzado, hasta las más básicas y elementales, en el nivel bajo. En el informe PISA 2009, participaron 35 países de Europa, 12 de Asia, 11 de América, 2 de Oceanía y 1 de África, lo que suma un total de 61 países de los 198 que hay en el mundo, representando un 30,81 %. A continuación se muestra el promedio de los supracitados niveles de desempeño en matemática a nivel mundial. Nivel Avanzado: El 7% del promedio internacional, son capaces de organizar in-

formación, hacer generalizaciones, resolver problemas no rutinarios y justificar conclusiones a partir de datos. Nivel Alto: El 16% del promedio internacional, pueden aplicar su comprensión y conocimiento matemático en una amplia variedad de situaciones relativamente complejas. Nivel Intermedio: El 27% del promedio internacional, son capaces de aplicar conocimiento matemático en situaciones reales. Nivel Bajo: El 25% del promedio internacional, tienen sólo algunos conocimientos matemáticos básicos. Pueden realizar cálculos básicos con números naturales prescindiendo de la calculadora y pueden aproximar números de dos decimales al entero más próximo. Así mismo, se pudo reportar que, reconocen algunos términos básicos y comprenden la información que refleja un gráfico de líneas. Por último, el Nivel Inferior: El 26% del promedio internacional, muestran un conocimiento matemático inferior al mínimo que permite describir la prueba TIMSS.

De esta información, se puede inferir que a nivel mundial, el 51% de los estudiantes presentan serias dificultades para aplicar conocimientos matemáticos a situaciones cotidianas; vale la pena destacar que, son muchos los países desarrollados que se enfrentan a este tipo de evaluación y, tal situación es más acentuada en Latinoamérica donde en particular, Venezuela no escapa a esta realidad. Al respecto, el Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), viene realizando desde el año 2000 varios estudios sobre el estado de situación de la me-

dición y evaluación de la calidad educativa en América Latina. Los resultados preliminares indican una situación desfavorable, en especial, el área de Educación en Matemática.

En Venezuela, el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA), ha realizado estudios donde se indica que las dificultades en Matemática van aumentando a medida que se va elevando el nivel de estudio; en consecuencia, el docente se ve en la necesidad de instrumentar estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la nivelación de dicho procesos; cuando éste se encuentre impartiendo clase a nivel universitario en aras de cumplir con los objetivos planteados en una cátedra determinada. Por otra parte, el mayor porcentaje sólo alcanzó lo que los técnicos llaman nivel de logro parcial; en otras palabras, demostraron no haber aprendido todos los contenidos programados en un 54,19%. Estos resultados permitieron inferir que en la actualidad existe un deterioro progresivo en el aprendizaje de las ciencias, especialmente en el área de matemática, cuando llega el momento en que tienden a igualarse las deficiencias y las carencias acumuladas, trayendo como consecuencia un bajo rendimiento académico.

Lo anteriormente expresado en concordancia con otros otros indicadores sobre la baja calidad del sistema educativo público venezolano, son evidencias de lo grave de la situación; y justifican el interés que existe entre educadores, investigadores

y organismos vinculados al problema de deficiencia educativa y además evidencian la baja calidad de la oferta educacional general en todos sus niveles. El área de la educación en ciencias, específicamente en matemática no escapa a esta realidad y, todo parece indicar, que en el campo de las matemáticas; la situación es aún más grave ya que es la disciplina de mayor impacto en el desempeño escolar, en tanto le permite al estudiante desarrollar el pensamiento lógico-abstracto.

El aprendizaje es un proceso complejo; y a través de la historia el hombre ha experimentado diversos métodos y procedimientos alternativos con el propósito de lograr el conocimiento en forma fácil y efectiva. En el siglo XX diversas teorías han intentado explicar cómo se aprende. En efecto, son teorías descriptivas que presentan planteamientos muy diversos, pero en todas ellas se encuentran algunas perspectivas clarificadoras de estos procesos tan complejos. Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden y constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante adapta los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas.

De acuerdo con estos principios de aprendizaje, un ciudadano instruido debe ser competente para modelar la realidad y extrapolar, estructuras, pro-

cesos y operaciones a diferentes disciplinas para comprender y explicar la naturaleza de diversos eventos. En este sentido, las estructuras cognitivas previas parecen hallarse en el mundo de la matemática. Por ejemplo, el contenido de funciones cumple un papel fundamental para modelar los fenómenos que ocurren en la naturaleza. Las funciones reales de variable real están presentes en muchas ciencias de corte científico y social, éstas son de mucho valor y utilidad para resolver problemas de la vida diaria, problemas de: finanzas, economía, estadística, ingeniería, medicina, química, física, astronomía, geología, y de cualquier área social donde haya que relacionar variables. Las funciones como modelos determinísticos y probabilísticos ayudan a hacer una de las tareas más temerarias del universo: Predecir lo que sucederá a partir de ciertas condiciones. Por ello es que están presentes en todas las ramas del conocimiento humano.

Evidentemente, un ciudadano que no está formado completamente, no estará apto para resolver problemas de su entorno social o área laboral, si no ha logrado incorporar el significado y estructura de las funciones a su repertorio cognitivo, independientemente del área de formación en la que esté envuelto. En consecuencia, el manejo de algunos contenidos básicos de la teoría de funciones: dominio, rango, entre otros, es esencial para el desempeño en cualquier actividad donde se deban relacionar variables, por ejemplo, cuando se

va al mercado o a cualquier centro comercial, siempre se relaciona un conjunto de determinados objetos o productos alimenticios con el costo en bolívares para estimar cuánto se puede invertir en determinada compra.

Como se puede constatar, el conocimiento de funciones reales de variable real, es uno de los conocimientos previos universales que debería conformar la columna vertebral de la formación de cualquier profesional; por consiguiente, uno de los aspectos fundamentales para manejar eficazmente dichos conocimientos radica en saber determinar el campo de existencia (dominio) de dichas funciones.

No obstante, la tarea de calcular el dominio de una función real de variable real, ofrece diversos niveles de dificultad que van desde la simple visualización hasta lo más intrincado de las aplicaciones ultra especializadas. El manejo de este contenido básico es necesario para la prosecución de estudios, para la comprensión y explicación de la realidad cotidiana científica, a la vez que es necesaria para la aplicación de soluciones a innumerables problemas de diversos campos del conocimiento. Es aquí donde el papel como educadores matemáticos es fundamental, es deber del docente de matemática hacer evolucionar la forma de enseñar esos constructos que son esenciales para el éxito futuro del alumno y, que por alguna razón, no llegan a ser aprendidos.

Para ningún docente de matemática es un secreto

que calcular el dominio de una función real de variable real que exija la resolución de una inecuación polinómica (por citar uno de los numerosos casos), se vuelve una tarea tediosa y muy larga aún aplicando métodos como el de Sturm (también conocido en el lenguaje coloquial de la jerga venezolana como método del cementerio), y esto obliga a que por razones de tiempo, no se profundice en este tipo de cálculo. Ni mucho menos, atreverse a plantear situaciones problemáticas más intrincadas, ya que su resolución sería más tediosa y larga que las ya mencionadas anteriormente.

En cuanto a los métodos para resolución de inecuaciones, y para la determinación de funciones reales de variable real, son muy pocos los investigadores y matemáticos que planteen alguna forma de mejorar los métodos tradicionales o ser un poco más radicales y, proponer algún método de mayor y mejor alcance para sustituirlo. A la luz de los textos a disposición para la educación media son muy pocos los que abordan el método de Sturm para determinar el dominio de una función real de variable real y mucho menos abordan el tema de calcular el dominio de funciones trascendentes con argumentos de mayor nivel de dificultad; esto trae como consecuencia la lamentable realidad que se vive en el contexto universitario, donde la constante es la presencia de estudiantes que no son capaces de calcular el dominio de una función real de variable real con argumentos poli-

nómicos mayores al de primer grado.

En los institutos de educación universitaria, se hacen más comunes las estrategias como los “cursos introductorios” entre otros, las cuales son paliativas para igualar a dichos bachilleres a un nivel aceptable de competencias necesarias para iniciarse en cualquier carrera y todo esto porque en el bachillerato no hay una cota alta de preparación debido a factores académicos, institucionales, curriculares y docentes, entre otros.

El Método del Comportamiento Interno de Argumentos (CINTA), Díaz 2004, es una estrategia que se presenta como posible alternativa de solución a la problemática descrita en los párrafos anteriores. La cual hace el estudio del comportamiento de los signos de una función conformada por factores: $ax+b$, $(ax+b)^n$, ax^n+b , $(ax^n+b)^m$ y factores cuadráticos irreducibles: ax^2+bx+c y $(ax^2+bx+c)^n$. Por convenio se les llamarán “Factores Básicos de Configuración (FBC)”. Dicho método se basa en el comportamiento de la función lineal y sus similitudes con las demás funciones polinómicas, cuando está en conjunto con otras funciones lineales en operaciones de multiplicación y división. La característica más importante del Método de la CINTA es que permite trabajar con funciones de argumentos muy complicados, las cuales con los métodos previamente conocidos, o conducen a procedimientos sumamente engorrosos, producto de aplicar cualquier intento en vano.

El Método de la CINTA está diseñado para aplicarse en las situaciones donde la condición de dominio de la función conduzca a establecer desigualdades. Para cada función, existe un criterio en términos de calcular su dominio. Algunas exigen resolver inecuaciones y otras no lo exigen. Sólo se aplicará el Método de la CINTA, cuando se requiera determinar el dominio de una función real de variable real. Con la información que suministre la CINTA, se puede establecer los intervalos donde la función $f(x)$ exista o no exista, calculándose así su dominio. En tal sentido, el método de la CINTA podría constituirse en un medio para solucionar parte de las crecientes dificultades que encuentran los profesores de matemática de los primeros semestres a nivel universitario a fin de reducir la discrepancia de preparación entre el nivel de media general con los requeridos en la universidad.

Referencias

- Díaz, L. (2004). *Propuesta de una estrategia para el aprendizaje de la determinación dominio de funciones reales de variable real*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Carabobo.
- Díaz, B. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Informe PISA (2012). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA [Consulta: 22/05/2014]

PAISAJES: APORTES DEL LENGUAJE PICTÓRICO CARAQUEÑO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA



DURANTE EL PERÍODO GOMECISTA

CARLOS GRATEROL*
carlosgraterol.ed@gmail.com

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

El propósito de este ensayo, es dar a conocer el lenguaje pictórico como medio de expresión artística. El estudio se centró en el paisaje caraqueño de comienzos del siglo XX, por ser una fiel representación de un momento histórico de Venezuela. Al realizar la investigación sobre el paisaje dentro de la historia de la pintura venezolana y muy específicamente en la locación de Caracas, se pudo reconstruir a partir de los acontecimientos de la época el establecimiento en el poder político del llamado Gomecismo. Se realizó una disertación bajo un discurso estético moderno de la pintura venezolana, la cual se ve influenciada por diversos cambios generados a nivel internacional. La incidencia al medio artístico nacional de la obra de Tito Salas en la transformación del arte capitalino unido a la búsqueda del círculo de Bellas Artes, fueron el punto de encuentro para la proyección y renovación del lenguaje pictórico paisajista. En la época sometida a investigación, la ciudad capital presenció la llegada de visitantes extranjeros con conocimientos y prácticas en el quehacer artístico-cultural. Estos artistas, uno rumano, el otro ruso y el tercero venezolano residiendo en París, dejaron un valioso aporte al paisaje artístico.

Palabras clave: Historia, pintura, Caracas, Bellas Artes, lenguaje

LANDSCAPES: CARACAS' PICTORIAL LANGUAGE CONTRIBUTIONS AS A MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION DURING GOMEZ PERIOD

Abstract

The aim of this essay is to present a pictorial language, Caracas landscape at the beginning of century XX, being the fair representation of an historical moment of Venezuela. In that sense, the intention is to recreate, based on the events of that age, the establishment of Gomez party in the political power. On behalf of the research, a study under a modern aesthetic speech of the Venezuelan painting was made, which was influenced by diverse changes generated at an international level: Tito Salas' work incidence on the national artistic field in the transformation of the capital city art, together with the search of Beautiful Arts circle, meeting point for projection and renovation of the landscape pictorial language. For the time in study, the capital city witnessed the arrival of foreign visitors with knowledge and practice in the artistic-cultural job. These three artists, one Rumanian, the other Russian and the third Venezuelan living in Paris, leave a valuable contribution to the artistic landscape.

Keywords: History, painting, Caracas, Beautiful Arts, language.

*Magister en ciencias Sociales
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.71-84
ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
Paisajes: Aportes del lenguaje pictórico caraqueño como medio de expresión artística...

Carlos Graterol

Introducción

La presente investigación, está estructurada dentro del ámbito de la historia del arte en Venezuela, y muy específicamente en el desarrollo de la pintura caraqueña de inicio del siglo XX, de donde estudiaremos la temática del paisaje, como lenguaje pictórico realizado por diversos artistas, en coexistencia con la dictadura Gomecista.

A comienzo del siglo XX, Venezuela seguía siendo un país principalmente agrícola, expuesta por tanto, a múltiples rebeliones armadas. Para el año de mil novecientos ocho (1908) padecía una hambruna nefasta, con consecuencias directas para la población, encontrándose así en una posición que casi obligaba a sus habitantes a desplazarse hacia los espacios de las costas y montañas.

Con el descubrimiento y explotación de los yacimientos petroleros en el país, se propició un cambio radical en la economía nacional, pues las empresas petroleras ofrecían mejores beneficios salariales, en comparación a lo ofrecido por la actividad agropecuaria. Por ello, el estudio histórico en el cual se logra ubicar la investigación, ocurre en un lapso de tiempo de transformación del espacio geográfico de extradiación agrícola de población rural y campesina, a una cultura de sociedad de producción y exportación petrolera, siendo la región capitalina del país un espacio marcado por éxodo de población de diferentes lugares del país.

Con la transformación de la sociedad venezolana existe un sistema de gobierno de corte militar dictatorial conocido como el Gomecismo ¿Cuál fue el aporte del mismo a la actividad cultural? De otra manera ¿Fomentó y benefició la producción artística de la sociedad venezolana? No hay que dejar de reconocer al régimen Gomecista su desempeño en ser pionero de cambio en el país, proceso que emplea para su propio beneficio al fortalecer su consolidación en el tiempo.

De ese momento histórico contemporáneo se desarrolló la investigación, aportando el significado del lenguaje pictórico empleado por artistas de ese entonces como medio de expresión plástica en el ámbito artístico local de modesta actividad cultural. Sin embargo, históricamente se rompe con el academicismo artístico del siglo XX, el Círculo de Bellas Artes, agrupación generadora de una propuesta estética disidente que se acercó con definidos elementos de la expresión plástica, a las obras pictóricas modernas.

Consideraciones sobre el contexto político

Este proceso se puede enmarcar en cinco etapas: la primera determinada por la aparición en la escena política venezolana; la segunda, Gómez como presidente encargado y su consolidación en el poder; la tercera, da lugar al período “bipresidencial” con Gómez como Presidente y Victorino Márquez como Presidente Encargado; la cuarta etapa queda determinada por la reelección de Juan Vicente Gómez por tercera vez como Presidente Constitucio-

nal y Comandante en Jefe del Ejército con dos vicepresidencias; y por último, el final del Gomecismo.

Gómez incursiona en el proceso político venezolano

Según aspectos reflejados en la recopilación histórica realizada por la Fundación Polar en su obra “Diccionario de Historia de Venezuela” (1997), explica que para el año de 1892:

Venezuela se ve nuevamente envuelta en una gran crisis política y en la guerra civil provocada por las aspiraciones continuistas del presidente Raimundo Andueza Palacio (1846-1900), quien pretende aprovechar la aprobación de una reforma constitucional que amplía la duración del período presidencial y no convocara elecciones. (p. 513).

El triunfo de la “Revolución legalista” y la huida del presidente Andueza Palacio obligan a Castro y a Gómez a marchar al exilio a Colombia, estableciéndose en el exilio en 2 haciendas cercanas a la raya fronteriza con Venezuela. El general Cipriano Castro se alza en armas en tierras del Táchira el 23 de mayo de 1899, con el propósito de establecer un gobierno denominado “Liberal Restaurador”. Juan Vicente Gómez lo acompaña con el rango de general y como segundo jefe expedicionario.

Para diciembre de 1901, “La Revolución Libertadora” constituye la empresa revolucionaria más poderosa desde los años de la Guerra Federal; el presidente Castro designó el 20 de diciembre de

1981 al general Juan Vicente Gómez con el grado de General de División. La unión de Cipriano Castro y Gómez resultaba perfecta para los propósitos del dominio gubernamental. Según Silva (2000):

...cuando el liberalismo amarillo, desde el poder, daba elocuente manifestaciones de una inmensa incapacidad para manejar el país y de no entender la realidad de las diversas regiones de la nación, se produjo por la frontera tachirense la famosa Invasión de los Sesenta, el 22 de mayo de 1899, con Cipriano Castro a la cabeza y el General Juan Vicente Gómez como segundo en el orden jerárquico. Castro era inteligente, audaz y valiente en extremo. Juan Vicente Gómez era prudente, sobrio, ordenado y cauto. Sin Gómez, el financista y administrador de la invasión, hubiese sido inimaginable el éxito de la misma... (p. 6).

La reactivación de la lucha revolucionaba el occidente, principalmente los estados Falcón y Lara empujan una vez más a Cipriano Castro a valerse de Juan Vicente Gómez, a quien designa para comandar los ejércitos que van a enfrentarse a las tropas de los generales Riera, Peñalosa, Montilla y Solagnie. Finalmente, Gómez liquida de manera contundente la fortaleza revolucionaria de esta zona del país.

Noticias acerca de graves quebrantos de salud del presidente Castro empiezan a circular a mediados de 1906 y la camarilla castrista se dispone a prepararse para la eventualidad de la muerte del Presidente con el propósito de no permitir que Gómez

llegue a encargarse del Ejecutivo como su legítimo sucesor. El fracaso de una intervención quirúrgica en Caracas, obliga al presidente Castro a viajar a Belín para ingresar en una clínica de cirugía.

El 23 de noviembre de 1908, Castro se separa del poder y entra Gómez a desempeñar la Presidencia en su condición de primer vicepresidente.

Según Salcedo (2000), en su obra “Armando Reverón y su Época” explica:

...a finales de 1908 Castro se embarcó para Alemania, por motivos de salud, dejando encargado de la vicepresidencia del país a su hombre de confianza, el general Juan Vicente Gómez. La ausencia del Presidente fue aprovechada por el pueblo para mostrar su descontento: se realizaron manifestaciones, reuniones secretas, presiones, etc. Gómez dejó hacer porque ya hacía tiempo que venía planeando la posibilidad de hacerse con el poder y se le presentaba ese momento. Llegaría a la presidencia apoyado por el pueblo y, por supuesto, con el consentimiento de los Estados Unidos, que vieron confirmados sus intereses en un país que ya dejaba ver la gran riqueza de su subsuelo. Castro había salido del país en noviembre de 1908 y el 19 de diciembre del mismo año Gómez dio el golpe de estado sin ningún tipo de dificultad. (p. 30).

Consolidación en el poder

Los años de 1908-1913, es presentado como el período de la consolidación de Gómez en el poder, durante los cuales se enfrentó a las aspiraciones de retomo del derrocado presidente Cipriano Castro,

así como a la de los políticos Liberales Amarillos y Nacionalistas que integraban el consejo de gobierno y que eran adversarios a su reelección en los comicios de 1914.

Explica Arellano (1976) en su obra “Mirador de Historia Política de Venezuela”, que:

...en medio del entusiasmo democrático que significaba la caída de Castro y el advenimiento de Gómez, en medio de los cálculos errados de los políticos que veían en Gómez al campesino analfabeto y tonto, se evaporaba la débil voz del General José Manuel Hernández, alias el “Mocho” quien sostenía, ante los sordos oídos de los venezolanos, que Gómez debía terminar su mandato en 1911 como vicepresidente encargado y proceder entonces a elegir nuevos funcionarios. (p. 19).

El período bipresidencial

Desde Maracay, con calmosa cautela, Gómez dirigió al país cual si fuera una vasta hacienda entre los años 1914 hasta 1922. Pero precisamente durante esos años se estaba gestando la transformación de la Venezuela pastoril y agrícola hacia la explotación minera, en especial la del petróleo.

En 1922 el súbito reventón en el Zulia del pozo “Los Barrosos”, que lanza hacia el cielo un chorro al parecer inacabable de oro negro, señala el comienzo del auge petrolero para las numerosas compañías foráneas que desde años atrás habían emprendido las exploraciones. Fuenmayor (1975), en su obra “Historia de la Venezuela Política Contemporánea 1899-1969” señala:

...para legalizar el brutal golpe de estado puesto en práctica, Gómez hizo reformar la Constitución a su gusto y contentamiento. Primero se dictó un Estatuto Provisorio Constitucional, el 19 de abril de 1914, en el cual hace su aparición un régimen de dos presidentes: Provisional el uno, pero ficticio; Constitucional Electo el otro, pero verdadero aunque decía no estar encargado. De este modo, se dividía el poder unipersonal ejecutivo en dos entidades con mando simultáneo, para que teóricamente al menos entre ambas voluntades se hiciera la unidad y eficacia jurídica del poder público y se ejerciera la soberanía nacional, todo lo cual resultaba absurdo y carente de sentido, pero muy adecuado a los propósitos de Gómez. (p. 255).

En la obra “De Cipriano Castro a Carlos Andrés Pérez” del escritor Silva (2000), se explica que:

...en el período que va de 1915 a 1928, de absoluto dominio del General Gómez, este se permite el lujo de tener como Ministro de Guerra y Marina a un civil, el Dr. Carlos Jiménez Rebolledo y de lograr que se hicieran reformas constitucionales a su absoluta conveniencia. (p. 12).

La tercera reforma constitucional

Esta etapa del gobierno Gomecista puede estar cronológicamente enmarcada entre 1922 y 1929. El congreso nacional aprueba una cuarta reforma constitucional orientada a reestablecer las vicepresidencias de la república eliminadas en la constitución de 1914 y luego elige al general Juan Vicente Gómez Presidente de la República para el período 1922-1929.

Explica Caballero (1995) sobre la reforma consti-

tucional de 1922:

...hasta entonces, Gómez había hecho reformar la Constitución para cuidarse entre otras cosas de la opinión pública internacional,... la reforma podría proceder y que la opinión extranjera pensase lo que le viniese en ganas, se nombrará entonces a dos vicepresidentes en orden de jerarquía numérica. En carne y hueso, eso propone e impone que, desde el 19 de abril de 1922 hasta el 19 de abril de 1929, a Gómez lo acompañen, flanqueando su presidencia, su hermano Juan Crisóstomo (el General Juancho) y su hijo José Vicente (Vicentico). (p. 182).

Gómez se hace reelegir por tercera vez; la nueva riqueza afluye a las arcas del fisco; ella, junto con el sentido parsimonioso en la administración a la que antes se ha aludido, hará posible que en 1930, al conmemorarse el Centenario de la Muerte del Libertador, la deuda exterior de Venezuela será totalmente liquidada.

Final del gobierno de Gómez

Las características presentes en esa época, la coexistencia de la Venezuela tradicional agrícola y pastoril y de la joven Venezuela minera, pueden observarse con la creación de dos decretos que crearían en 1928 al Banco Agrícola y Pecuario y al Banco Obrero.

El 22 de mayo de 1928 sancionó el Congreso Nacional una Quinta Reforma Constitucional, orientada a eliminar el cargo de Vicepresidente de la República, debido a los problemas que produjeron

las dos vicepresidencias en Venezuela. Los dos mandatarios no pudieron trabajar en armonía, por lo cual entra en desgracia la política gubernamental establecida por el General Juan Vicente Gómez para ese momento y de ahí su decisión de eliminar esta característica gubernamental de las dos vicepresidencias.

Según un escrito de Manuel Caballero (1995), se puede dar testimonio de lo expresado por el General Gómez en una carta que el General Eleazar López Contreras transcribiera en el libro “Proceso Político Social 1928-1936”, que reseña:

...como si eso fuera poco, en abril de 1929, Gómez escribirá desde Maracay al Congreso una de las cartas más extrañas en la historia del epistolario de los gobernantes venezolanos y del suyo que no es el escaso en curiosidades. De su puño y letra estampa los siguientes conceptos: “viendo las ingraticudes que se reciben en política, resuelvo que ninguno de mis hijos sean políticos y doy la orden para que se acabe la Inspectoría y la Escuela Militar”. A ustedes los toca acabar con las Vicepresidencias. (p. 206).

Sobre el final del proceso Gomecista nos explica Manuel Caballero (2003) en su texto “La Crisis de la Venezuela Contemporánea” (1903- 1992) que:

...el 17 de diciembre de 1935, a las 11 y 45 de la noche, muere en su cama de Maracay el cuasi ochentón Benemérito General Juan Vicente Gómez presidente Constitucional de los Estados Unidos de Venezuela y Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas. Su sucesor designado es el general Eleazar López Contreras, Mi-

nistro de Guerra y Marina, su hijo adoptivo y su mano derecha en asuntos militares, es decir, político. Asumirá el cargo de Presidente Provisional para completar el Mandato de Gómez, que se terminaba en 19 de abril de 1936. (p. 77).

La época del modernismo

La época del modernismo se sitúa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando los efectos de la revolución industrial ya se notaban en toda Europa, el cual nace a la par de importantes avances tecnológicos y grandes descubrimientos (el ferrocarril, la electricidad, entre otros) que transformaron profundamente el estilo de vida y la sociedad. El modernismo quiso insertar el arte en la totalidad de la vida social; por ello son tan importantes las artes decorativas de este período. Entre los precursores del estilo formal modernista podemos ubicar a Gauguin y Van Gogh, entre otros.

Con respecto al estilo imperante en la época se debe nombrar al impresionismo que es un movimiento pictórico del siglo XIX que posteriormente dio nacimiento al Arte Moderno. Los impresionistas abandonaron los métodos de composición, el dibujo y la perspectiva tradicionales para pintar en forma más espontánea y captar la esencia de un momento particular.

El objetivo de los artistas era lograr mayor naturalismo y preferían pintar al aire libre, donde se fascinaban ante la luz y el color cambiante. A menudo utilizaban colores primarios y pequeñas pince-

ladas para simular la luz reflejada. La pintura toma su nombre de un cuadro de Monet titulado: "Impresión" que representa un sol naciente; esta tendencia se manifiesta al tratar de rescatar las técnicas de los grandes maestros de las escuelas anteriores, inclinándolos a comprender y ejecutar no la realidad misma sino la impresión que esta produce. Con esto se intentó liberar al artista del riguroso racionalismo del siglo anterior. En la música se considera a Debussy como el creador del impresionismo; el impresionismo literario fue iniciado por los hermanos Goncourt en Francia.

El impresionismo es una reacción contra la frialdad académica y el sentimentalismo romántico; es un tipo de realismo que se esfuerza por traducir la visión inmediata del artista despojada de menudencias y preciosismos, buscando destacar el carácter del ser o del paisaje. A la evolución del impresionismo, lograda por Cézanne, se le conoce como Neoimpresionismo. Algunas de las características de esta corriente era que sus cultores dedicaron extraordinaria atención al uso de la luz, ya que su teoría supone que el color de un objeto depende ante todo de la manera en que la recibe, de su intensidad y de la refracción de los tonos vecinos. En lugar de mezclar los colores primarios en la paleta los ponían yuxtapuestos sobre la tela, trabajando con golpes de pincel, sin detalles ni contornos precisos y los temas eran de preferencia una emotiva evocación de la vida contemporánea.

Según Visor Enciclopedias Audiovisuales (1999),

el impresionismo puede definirse como:

Movimiento estilístico, fundamentalmente pictórico que se desarrolló en París entre 1860-1870 y se dio a conocer por primera vez con la exposición de los artistas independientes de 1874. Celebrada al margen de todo organismo oficial y como respuesta a los planteamientos rígidos y caducos de la Academia, a ella acudieron los artistas más innovadores del momento: C. Pizarro, E. Manet, C. Monet, A. Sisley, E. Degas, P. A. Renoir, P. Cézanne, A. Guillaumin y B. Monsot. Si bien es cierto que en un principio este grupo de artistas no poseyó un programa concreto que los aglutinara, posteriormente, y a raíz de las reuniones en el Café Guerrbois, se llegó a un acuerdo para definir las bases de un credo estético común. (p. s/n).

Tito Salas: obra y aporte

La obra plástica de Tito Salas viene a ser un aporte esencial para las futuras generaciones de artistas del siglo XX, dado que encontramos en sus lienzos toda una innovación técnica estilística no presente hasta el momento en la plástica venezolana. En datos aportados por Boulton (1973), sobre Tito Salas y su proceso artístico, podemos encontrar:

Salas es quien concluye la elipse de nuestros pintores clásicos, y quien inicia también un nuevo idioma estilístico. Al carácter del estilo con el cual creó las más notables de sus obras no deben buscárseles antecedentes venezolanos. Más fácil sería descubrirlo entre algunos pintores españoles y franceses de comienzos de siglo. (p. 130).

El mismo autor comenta:

Él es el primer pintor venezolano que visualiza la naturaleza de manera moderna. Cuando Salas ejecutaba en 1907 el cuadro que antes comentamos (Fiesta de San Genaro) y que le valió tan alta distinción, hacía pocos años que Arturo Michelena y Cristóbal Rojas habían muerto. Ninguno de los dos llegó a interpretar la figura con el realismo y el brío con que lo hizo aquel adolescente de 19 años. En verdad, es él quien rompe con ese pasado e inicia una nueva fórmula que habrá de conducir hacia otras perspectivas. (p. 131).

Se puede establecer con este artista, cuya formación inicial se le puede enmarcar dentro del denominado academicismo épico, el inicio del impresionismo en la Venezuela del siglo XX. Su obra, La Fiesta de San Genaro, viene a ser un hecho plástico en donde el artista expresa, en técnica, toda una franca soltura de ejecución y de colorido nunca antes visto en su momento.

La Gran Enciclopedia de Venezuela (1998) explica sobre Salas:

Tito Salas encamó de hecho una modalidad bastante atípica de pervivencia de la pintura histórica en pleno siglo XX con el estratégico propósito de revitalizar y decorar un poco el obsoleto modelo estructural de la idealizada y retórica narración épico-histórica; este pintor de las glorias bolivarianas introdujo en sus cuadros algunos ingredientes técnicos y estilísticos cercanos al impresionismo: cierta libertad de factura, pinceladas sueltas, colorido vibrante, luminosidad viva y meridiana, atmósferas radiantes. (p. 162).

La búsqueda del círculo

El Círculo de Bellas Artes tuvo su origen en la protesta que estalló en 1909 contra los métodos de enseñanza aplicados por Antonio Herrera Toro, director de la Academia de Bellas Artes de Caracas. Los jóvenes que solicitaban una renovación de dicha institución comenzaron a reunirse en la plaza Bolívar de la capital, sitio de tertulia de la época.

El detonante que produce la decisión de los jóvenes renovadores de las artes plásticas da un cambio radical en la estructura de la enseñanza, fue por una parte una serie de artículos publicados por Leoncio Martínez (Leo), en El Universal, por la otra el empeño de Antonio Edmundo de cohesionar las voluntades dispersas de los jóvenes artistas, siendo esto el preámbulo de la fundación del Círculo de Bellas Artes.

Un ejemplo de ello nos muestra Salcedo (2000) en su obra, “Armando Reverón y su Época”, donde recopila el texto publicado por Martínez Leoncio en el diario el Universal:

¿Dónde están ahora todos esos artistas? Dos o tres excepcionales triunfan, erigiéndose sobre la vida de penuria. Los más hacen industria de sus sueños, algunos andan sin nombre, por tierras extranjeras luchando contra la suerte; otros abandonaron los bártulos, y, de los que no han sucumbido, muy pocos quedan, royendo en silencio las últimas cortezas de iluminación. (p. 38).

Sobre el origen del Círculo de Bellas Artes, este

mismo autor comenta:

El artículo tuvo el resultado deseado; el 4 de septiembre de 1912, se inauguró el Círculo de Bellas Artes, primera asociación de artistas que se conoce en Venezuela, cuya importancia fue trascendental para el desarrollo de las artes plásticas y de la cultura en general. Los integrantes del Círculo introdujeron a Venezuela en el arte contemporáneo, convirtiéndole así en un país que se adelantó a los que, tradicionalmente, se ha conocido como los punteros del arte en América Latina: México y Argentina. (p. 40).

En términos generales, dicha organización fue un punto de encuentro importante para la proyección renovadora, no sólo de las artes plásticas sino también de la literatura. Esta importante asociación artística de comienzos del siglo XX venezolano, fue integrada por jóvenes pintores, periodistas, escritores, poetas, músicos y otras personas vinculadas al arte; entre los principales personajes que formaron parte de dicho grupo figuran: Manuel Cabré, Leoncio Martínez, Armando Reverón, Rómulo Gallegos y Andrés Eloy Blanco.

Sobre este aspecto, López (1969) narra en su obra “El Círculo de Bellas Artes”:

...los jóvenes artistas, escritores, pintores y músicos que solían reunirse en la Plaza Bolívar, resolvieron poner en marcha el proyecto. ¿Quién de ellos lanzó la primera idea organizadora? ¿Manuel Cabré? ¿Antonio Edmundo Monsanto? ¿Rómulo Gallegos? ¿Fernando Paz castillo? Como en los versos de Antonio Machado la primavera ha venido, nadie sabe cómo ha sido. (p. 18).

El 28 de agosto de 1912 fue publicado en la prensa nacional el programa de dicho Círculo, exponiendo las razones de su creación, la cual se llevó a cabo el 3 de septiembre del mismo año. Los artistas plásticos que integraron el mismo fueron: Rafael Agüín, Cruz Álvarez García, Julián Alonzo, Manuel M. Betancourt, Paco Bocea, R. Blanco Vera, Pedro M. Básalo, Miguel Carabaño, Pedro Castellón, Manuel Cabré, Cristóbal Chitty, Ángel Cabrá Magtiña, Cristóbal Dacovich, José Díaz, G.A. D’Empare, Rafael E. Espejo, Leandro Fortique, Manuel E. Fernández, Jacinto Figaretla, Carlos Galárraga, Pablo Wenceslao Hernández, Juan de Jesús Izquierdo, Leoncio Martínez, Antonio Edmundo Monsanto, Próspero Martínez, Nicanor Mejías, Eloy Palacios Coll, Tancredo Pimentel, Abdón Pinto, Nicolás Pimentel, Carlos Quintana, Víctor Rodríguez R., Rafael Rómer, Pedro Manuel Ruiz, R. Rotundo Mendoza, A. Rengifo Arvelo, Manuel Serrano, Raúl Santana, Narciso Suárez, Francisco Sánchez, Sydney Saintsbury, Francisco Valdez, Marcelo Vidal, Pedro Zerpa, José del Carmen Toledo.

Posteriormente se incorporaron Federico Brandt, Armando Reverón, Rafael Monasterios, Bernardo Monsanto, Leoncio Cedeño y Báez Seijas. Entre los escritores y críticos figuraron: Julio y Enrique Planchart, Rómulo Gallegos, Ángel Fuenmayor, Fernando Paz Castillo, Manuel Leoncio Rodríguez, Eduardo Gaicano Sánchez, Leopoldo García Maldonado, Manuel Vicente Lecuna, Enrique de

los Ríos, Luis Enrique Mármol, Andrés Eloy Blanco, Jesús Semprum, Manuel Díaz Rodríguez, Pedro Emilio Coll, César Zumeta, Juan Iturbe, Ismael Pereira Álvarez, Laureano Vallenilla, Carlos Borges, Eloy González, Alejandro Carias, José Antonio Calcaño, Manuel Segundo Sánchez, Félix Eduardo Pacheco Soublette, Santiago Key Ayala, Luis Manuel Urbaneja Achelpohl y Armando Benítez.

Sobre los intereses del Círculo de Bellas Artes, López Méndez (1969) explica:

...los propósitos del Círculo de Bellas Artes son los siguientes: propender al esplendor de éstas en Venezuela por medio del estudio y de la solidaridad entre los artistas. El sostenimiento del Círculo de Bellas Artes se deberá a la contribución de todos sus socios, sin que dicha contribución sea sometida a cuota fija sino a cuanto cada quién pueda afrontar según sus recursos. (p. 19).

En sus comienzos, el Círculo de Bellas Artes realizó una serie de exposiciones que contribuyeron a que el público comenzara a valorar el quehacer artístico como digno de ser considerado a la par de cualquier otra profesión u oficio. Sobre el particular explica una publicación de la Galería de Arte Nacional titulada “Los Maestros del Círculo de Bellas Artes» en homenaje a Luis Alfredo López Méndez (1993): “El Grupo de jóvenes se reúne en un pequeño rincón del Teatro Calcaño, comienzan a explorar, a aprender y a dar formas a sus propias emociones y necesidades vitales a tra-

vés de nuevos lenguajes plásticos” (p. 8).

Sus actividades las inició en el Teatro Calcaño (situado entre las esquinas de Camejo y Colón), cedido por su propietario, el ingeniero Eduardo Calcaño Sánchez. Luego funcionó en una casa alquilada en la esquina de Reducto; de allí pasó a un local del callejón Guinand, en el barrio de Pa-güita, el cual fue allanado por la policía en 1917. Artistas y modelos pasaron una noche en el cuartel de policía y luego fue clausurado el pequeño taller.

Sobre los acontecimientos de esa tarde explica López Méndez (1969):

...había más policías que dibujantes, pues la hora era aún temprana. Caímos en la redada Cabré, Monasterios, Vidal, el violinista Maldonado, Pacheco Soublette, Agueda con sus ojos más húmedos que nunca y el que estas líneas escribe. Se salvaron casi por milagro los Monsantos, Leoncio Martínez y Rómulo Gallegos quienes detuvieron sus pasos en la esquina inmediata, alertados por el aparatoso allanamiento. (p. 37).

Como consecuencia de la persecución sufrida, el grupo de artistas se dispersó, aunque siguió trabajando esporádicamente, ya fuera en casa de algunos de los integrantes o en el colegio de Amalia Coking, tía de los hermanos Monsanto. Aunque el Círculo de Bellas Artes tuvo una vida corta, de sólo 5 años, dicha organización contribuyó notablemente al redimensionamiento del arte venezolano en todas sus facetas. Como lo diría López

(1976):

...quizás luzca un tanto pedante el llamar Escuela de Caracas a los esfuerzos realizados por los jóvenes artistas fundadores del Círculo. Pero es cierto e incontrovertible que en la obra de ellos, hay “algo” que los diferencia de todo el pasado, “algo” que ellos hicieron y que siguen haciendo todavía, los que de ellos sobreviven. (p. 40).

Legado de los pintores extranjeros

Una de las mayores influencias asimiladas por los pintores de la época estudiada es sin duda alguna la relación de estos con tres pintores, dos de ellos extranjeros, uno rumano y otro de origen ruso, y uno venezolano con desarrollo artístico en París: Samys Mützner, Nicolás Ferdinandov y Emilio Boggio.

El rumano Mützner nace en 1869 en Rumania. Éste llegó a Margarita hacia 1916 y allí se estableció y pintó por 3 años; se dio a conocer en una exposición realizada en el Club Venezuela en 1918 que tuvo abundante crítica, ya que su forma de pintar era nueva para nuestros artistas y sólo podía resultar familiar a los que habían estado en Europa y visto las nuevas tendencias. Era un pintor de formación europea, había estudiado en Munich y en París y conocía muy bien la técnica impresionista la influencia ejercida por este artista no era solamente el estilo del cual ya se hablaba en Venezuela sino el poder admirar tanto a las obras como al mismo artista.

Por su parte, Nicolás Ferdinandov nació en Moscú

el 14 de abril de 1886. Hijo de Alexei Vladimirovich Ferdinandov y de Nadiezhda Kozíova. Su padre, que poseía título de nobleza hereditaria como “Caballero de las cuatro órdenes de San Vladimir”, ejercía la docencia en el Colegio Técnico de Ferrocarriles Moscú-Kazán.

Su pintura presenta una marcada influencia simbolista y del Art Nouveau, por lo que se le considera el mejor representante de estos estilos que haya trabajado en Venezuela. Algunas de sus obras más conocidas son: Cementerio de los Hijos de Dios (1919), Amanecer en el Cementerio de los Hijos de Dios (1919) y Ermita en el bosque (1919). La colección de obras de Ferdinandov fue donada por su viuda a la Fundación Galería de Arte Nacional. Nicolás Ferdinandov murió el 7 de marzo de 1925.

Sobre Emilio Boggio se tiene que nació en la Guaira el 21 de Mayo de 1857, de padre italiano y madre venezolana. Boggio se residencio en Francia desde 1864, a los 7 años de edad; estudió en el Liceo Michelet en París hasta 1870. A los 16 años retornó a Caracas donde permanecerá durante el cuatrienio 1873-1877.

Para el año de 1919, devuelta a Caracas para resolver unos asuntos personales, aprovecha el viaje para llevar una buena muestra de obras que piensa exhibir en la ciudad que le vio nacer, Boggio debió quedar gratamente sorprendido del recibimiento que le hicieron los pintores venezolanos, hacía poco tiempo que habían conocido la obra de

Mützner y ahora tenían la oportunidad de volver a ver personalmente la obra de otro pintor impresionista que, además, era venezolano.

Algunos de los jóvenes artistas ya conocían la obra de Boggio, las habían visto en la exposición Pérez Dupuy, celebrada en los salones del Círculo de Bellas Artes y de otros como Cabrá y Monsanto. Durante su estadía final en Venezuela, Boggio se vio rodeado por los jóvenes artistas del Círculo de Bellas Artes, sobre todo por Manuel Cabré, Antonio Edmundo Monsanto, Federico Brandt, Rafael Monasterios y Marcos Castillo, quienes acudieron a él con respetuosa admiración en procura de apoyo y asesoramiento para sus propias búsquedas e inquietudes.

Época y crítica

Dada la importancia de las obras antes citadas y la información que las mismas puedan aportar, unidas a las obtenidas de esta investigación, se pudo reconstruir el proceso histórico del paisaje en las artes plásticas caraqueñas, durante el gobierno de Gómez.

Se tuvo presente la afirmación de Enrique Planchart (1979) sobre este tema:

...quien haya seguido el hilo de la evolución de Manuel Cabré, de Federico Brant, de Monasterio y de Reverón y quien haya visto las obras de éstos artistas, comprenderá que a pesar de todo, se comienzan a echar las bases de una traición artística venezolana. (p. 72).

También explica sobre el tema Salerno (1987) en su obra “Lecturas del Arte Nacional, El Círculo de Bellas Artes”:

...la representación plástica de la Venezuela rural de principios de siglo, quedó claramente plasmada a través de los lienzos dispuestos por la gente, ciertamente el rompimiento con la tradición pictórica arrastrada desde el siglo XIX, favoreció la apertura al nuevo rumbo artístico, que nos introdujo en la modernidad. (p. 4).

Es importante destacar que al interrelacionar la modernización de las artes plásticas caraqueñas, durante el gobierno del General Juan Vicente Gómez, se prestará al análisis contextual de la época, según Silva (2000):

...en el país hubo, en los primeros años de gobierno de Gómez, mucho alivio y no pocas esperanzas. Se creía que la nación iba a recuperarse de sus heridas y que se lograría la paz, el trabajo y el orden, que son factores indispensables para lograr el progreso integral de un país. (p.10).

Una vez consolidado el gobierno del General Gómez en el poder, se configura su propia imagen y la manera muy singular de perpetuarse por 27 años en el mando, según afirma Caballero (1995) al explicar:

Gómez es la culminación militar y el aprovechamiento de un siglo de revoluciones liberales entre 1811 y 1903. Es también gobernante virtuoso en el sentido maquiaveliano; porque su virtud es haber sido percibido desde 1903, como el hombre que trajo la paz y enterró la guerra civil. Pero a la

vez, con la represión política y el terror carcelario, Gómez magnificó, si no introdujo, la aplicación de métodos guerreros para combatir en la paz. (p. 20).

Es así como dentro de este panorama moderno se moverá la cultura nacional; por ello Segnini (1997), explica:

Venezuela no fue una nación privada de luces, ni aislada del acontecer intelectual del mundo, sino un país en el que se desarrolló insólitamente, a favor o en contra del régimen de Gómez, una vida cultural compleja y variada, y donde la censura asumió posiciones contradictorias muy distintas a las que siempre se han investigado. (p. 55).

Igualmente, continuando con el Movimiento Cultural Nacional, según Simón Noriega (1979), “no deja de ser sorprendente que a pesar de las limitaciones lógicas que imponía la dictadura, la literatura y el arte, lograron abrirse paso en aquella Venezuela de ambiente provinciano”. (p. 111).

También en este orden de ideas, debo unir contexto, ambiente cultural y la modernidad, para una Venezuela de comienzo del siglo XX y para ello Da Antonio (2007) señala:

Afirmado Gómez en el poder, gobernando con mano durísima, después de haber liquidado a todos los caudillos, Venezuela llevaba una vida silenciosa, resignada y molesta. Las actividades culturales persistían por un verdadero milagro de devoción, entre la carencia casi total de apoyo y estímulo por parte del gobierno. (p. 175).

El paisaje

El paisaje como lenguaje pictórico viene a significar un legado de su tiempo, es decir, es el resultado de una circunstancia de oposición a la formación pedagógica y disciplina académica, enclaustradas en principios de la actividad artística, propio de un estilo plástico de finales del siglo XIX. Se presenta como una reacción contra la frialdad académica y el sentimiento romántico imperante en el contexto histórico en el cual se representaron las obras artísticas, permaneciendo entre nosotros tal como lo conocemos hoy en día.

Por ello, los paisajistas locales se presentan con un tipo de realismo natural nacional dentro del discurso histórico unido al modernismo en nuestras artes plásticas. A la par de la evolución del impresionismo debemos reconocer que las obras paisajistas venezolanas presentan un postimpresionismo bien logrado por el pintor francés Cézanne.

Según el texto *Indagación de la Imagen* (1982), el postimpresionismo en Venezuela puede definirse:

Es por esta razón que podríamos considerar postimpresionista a su manera a los artistas venezolanos que se inician en el Círculo de Bellas Artes. Porque lograron, a partir de muchas fuentes, desarrollar un lenguaje particular que no era el mismo del impresionismo, como tampoco el del Neopresionismo o el Puntillismo o del Fauvismo... (p. 46).

Palabras finales

Para la investigación realizada he contado con la revisión de obras pictóricas y sus respecti-

vos autores, ubicados en su mayoría dentro del contexto estudiado. Dicha producción pictórica una vez evaluada, se convierten en un documento principal para dar respuestas a las inquietudes propuestas al comienzo de esta actividad. De hecho permitieron reordenar y comprender el debilitamiento del costumbrismo académico de la pintura del siglo XIX, gestando así, un nuevo lenguaje pictórico estético y moderno de la pintura venezolana, incorporada al contexto histórico sociocultural nacional, además influenciado por los cambios en los acontecimientos históricos que se generaban a nivel internacional.

Desde luego, replanteando el discurso estético en las artes plásticas venezolana, bajo las transformaciones socio-culturales de inicio del siglo XX, sobre el paisaje pictórico venezolano dentro de la corriente postimpresionista tropical caraqueña, una percepción de lo nacional como medio de expresión artístico local durante el período Gomecista y en los albores del modernismo.

Referencias

- Arellano, A. (1976). *Mirador de historia política de Venezuela*. 3ª edición. Caracas: Ed. Monte Ávila
- Boulton, A. (1973). *Historia de la Pintura en Venezuela*. 2ª Edición. Tomo II. Caracas: Ernesto Armitano Editor.
- Caballero, M. (1995). *Gómez, el tirano liberal*. 4ª edición. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C. A.
- (2003). *Las crisis de la Venezuela contemporánea (1903-1992)*. 3ª Edición. Caracas-Venezuela: ALFADIL Ediciones.
- Da Antonio, F.; Quintana, M.; Rodríguez, B.; Balza, J.; Calzadilla, J.; Ramos, M. (1982). *Indagación de la imagen (La figura. El ámbito. El objeto) Venezuela 1680-1980*. Caracas-Venezuela: Galería de Arte Nacional.
- Da Antonio, F. (2007). *Texto sobre el Arte en Venezuela 1682-1982*. Caracas-Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Diccionario de Historia Polar (1997). 2ª Edición. Caracas.
- Enciclopedia Audiovisuales Visor S. A. (1999). Volumen 13. Edición especial para Latinoamérica.
- Fuenmayor, J. (1975). *Historia de la Venezuela Política Contemporánea 1899-1969*. Tomo II. Caracas: Miguel Ángel García e Hijo Editores.
- Gran Enciclopedia de Venezuela (1998). Volumen 8. Caracas: Editorial Globe C. A.
- López, L. (1976). *El Círculo de Bellas Artes*. Caracas: Editora C. A. Nacional.
- (1969). *El Círculo de Bellas Artes. Arte N° 7*. INCIBA. Caracas.
- Noriega, S. (1979). *La Crítica de Arte en Venezuela*. Mérida: Universidad de los Andes. Colección Actual, Siete Arte.
- Planchart, E. (1979). *La Pintura en Venezuela*. Caracas: Ediciones Equinoccio de la Universidad Simón Bolívar.
- Salcedo, A. (2000). *Armando Reverón y su Época*. Mérida: Universidad de Los Andes, Dirección General de Cultura y Extensión. Fundación Museo Armando Reverón.
- Salerno, J. (1987). *Lecturas del Arte Nacional: el Círculo de Bellas Artes*. Caracas: Galería de Arte Nacional.
- Segnini, Y. (1997). *Las luces del gomecismo*. 2ª Edición. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Silva, L. (2000). *De Cipriano Castro a Carlos Andrés Pérez (1899-1979)*. 1ª Edición. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASUNTO DE ESTADO



YALETZI VELÁZQUEZ DE ROMERO*
yvelazquez1@uc.edu.ve

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

La calidad de la Educación Superior es un concepto multidimensional, es decir, incluye muchas connotaciones. Abordar el concepto de calidad en educación va a depender de una serie de factores determinantes relacionados con las condiciones internas de las instituciones y del contexto en las que se encuentran. Ante esta situación aparece como imperativa la necesidad, por parte del Estado, de la comunidad nacional y de las mismas instituciones de educación superior, de evaluar no solamente el rendimiento estudiantil y la docencia sino también las demás funciones competentes de este nivel educativo, sobre todo su productividad científica y los servicios que se prestan a la sociedad. Todos los estudiosos de la educación superior de diferentes países, presentados aquí, coinciden en que mejorar la calidad de las instituciones y/o las unidades académicas (programas) es uno de los objetivos básicos de los sistemas de evaluación de la calidad que expresen los diferentes aspectos que la conforman. Esto representa un desafío para las políticas de Estado, ante el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la continua renovación de técnicas y estrategias en el mundo del trabajo obligan a concebir la educación superior como un proceso de permanente profundización, actualización y perfeccionamiento.

Palabras Clave: Calidad, Educación Superior, Estado, Evaluación, Acreditación.

THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: A QUESTION OF STATE

Abstract

The higher education quality is a multidimensional concept; it means namely that includes many connotations. Addressing the concept of quality in education will depend on a number of determinants related to the internal conditions of institutions and to the context where they are. In this situation it is imperative for the State, the national community and the higher education institutions, to evaluate not only the student achievement and teaching, but also the other relevant functions of this education level, especially the scientific productivity and services provided to society. All researchers of higher education from different countries presented here agree on improving the quality of institutions and / or academic units (programs); it is one of the basic objectives of the quality evaluation systems to express the different aspects that are part of it. This is a challenge for state policies for the development of science and technology and the continuous renewal of techniques and strategies in the labor field which force to conceive higher education as an ongoing process of deepening, updating and improvement.

Keywords: Quality, Higher Education, State, Evaluation, Accreditation.

*Doctora en Educación Mención en Administración
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio- Diciembre 2015/ pp.85-97.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
La calidad de la educación superior: un asunto de estado
Yaletzi Velásquez de Romero

Calidad de la educación superior: un asunto de Estado

Desde el punto de vista etimológico, el Diccionario de la Lengua Española (1992), expresa que la palabra calidad proviene del latín *qualitas-atis*, acepción que tiene muchos significados, tales como manera de ser de una persona o cosa, su naturaleza, su edad y demás condiciones que se requieren para un cargo dignatario. La misma expresión es sinónimo de cualidad, clase, aptitud, categoría, nobleza, superioridad, nivel de excelencia que una institución o empresa ha escogido alcanzar para satisfacer a su cliente clave.

Los orígenes de la calidad total tiene lugar, después de la Segunda Guerra Mundial, en una filosofía generada en Estados Unidos, asumida por el Japón, país que la asimiló y puso en práctica a través de variados métodos de preparación, evaluación y control.

Evolución del concepto de calidad y generación de una filosofía

A medida que la tecnología avanzaba y la producción se masificaba, también aumentaba el uso de maquinarias y el número de trabajadores; consecuentemente fue notable la demanda de bienes de consumo. La industria, entonces, designó un funcionario a quien llamó maestro, con la misión de supervisar la producción y la facultad de aceptar y rechazar el producto. La tarea era ardua y para cubrir el tra-

bajo fueron nombrados inspectores de tiempo completo, quienes debían velar por la calidad del producto.

Dada la importancia del avance de la tecnología y la producción, la exigencia sobre calidad adquirió diferentes conceptualizaciones, reseñado por Peña (1997):

a) 1931. Con el propósito de prevenir la mala calidad del producto, fueron designados especialistas con funciones específicas; el doctor W.A. Shewhart figura entre los primeros. El propósito culminó con la creación de departamentos de ingeniería de calidad, encargados de supervigilar la calidad del producto.

b) 1942. El ejército de los Estados Unidos se asesoró de un grupo de ingenieros de los Laboratorios Bell Telephone para asegurarse de la calidad del enorme material bélico que producía la industria. Este paso fue significativo por la prestancia reconocida de la institución que solicitaba la asesoría.

c) 1945. Un grupo de profesores investigadores de la Universidad de Columbia perfeccionó el sistema de inspección por muestreo de los Laboratorios Bell. La experiencia fue compartida por las Fuerzas Armadas británicas y canadienses.

d) 1950. Con el propósito de difundir ampliamente y dar a conocer al público la técnica de la inspección por muestreo, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos publicó varias ediciones

de la mencionada técnica. El objetivo fue logrado satisfactoriamente; en poco tiempo la industria privada asumió la técnica con gran éxito en la calidad del producto.

e) 1960. El conocimiento generado en Occidente sobre la calidad de servicio, rápidamente fue conocido y asimilado por los japoneses, quienes le dieron un nuevo enfoque de aseguramiento de la calidad con acción efectiva en toda la empresa.

f) 1981. Los japoneses iniciaron una acción comercial agresiva en Europa y los Estados Unidos, logrando imponer la imagen de la calidad de sus productos y de sus servicios. La confrontación llevó a los siguientes resultados: los empresarios norteamericanos estimaban que 80% de sus productos eran de mejor calidad que los productos japoneses, mientras que 80% de los consumidores norteamericanos opinaban que los productos japoneses eran de mejor calidad.

La confrontación entre ambos países generó competencia con ramificaciones internacionales. Los gerentes y directivos percibieron la importancia de implementar la calidad y de crear una filosofía en la empresa y en la prestación de servicios, aclarando que el servicio tiene la particularidad de ser intangible, pues su prestación y consumo son simultáneos, mientras que en los productos primero se fabrican, luego se venden y finalmente se utilizan.

En la industria, la calidad total se manifiesta en ganancias de productividad, en el sentido de redu-

cir los costos de fabricación; mientras que en la prestación de servicios de productividad se expresa en términos de satisfacción al cliente.

g) 1990. La evolución del concepto de calidad, en general, por los japoneses llevó a la aplicación de la calidad total, con diversos enfoques, asumidos por varios países, inclusive socialistas, deseosos de mejorar la prestación de servicios por parte del Estado, consolidando así una verdadera filosofía en torno del ser de la calidad total y el deber ser de la misma. La situación despertó una seria preocupación de los gerentes de empresas, quienes se interesaron por educarse en el tema y dirigir sus organizaciones hacia esta revolución conceptual de la gerencia.

De allí, que surgieron los siguientes planteamientos:

Unos consideraron la calidad como el cumplimiento de ciertas especificaciones o normas.

Otros opinaron que era simplemente prevenir la ocurrencia de errores o defectos en el producto.

Un tercer grupo consideró que la calidad es una filosofía de trabajo, presente en toda organización, empresa, entidad o institución, la filosofía que conduce a un estado organizacional, en donde es un elemento indispensable en el cumplimiento de la respectiva misión y en

donde la alta gerencia, directamente lidera y protagoniza la calidad de su producto, facilitando su logro, trazando políticas, fijando objetivos y asignando recursos.

h) 1995. *Recio (1995), define la calidad como:*

El punto de convergencia de la autonomía y la libertad universitaria.

El resultado entre las expectativas y necesidades que tienen los empleadores y el Estado.

La respuesta a los intereses y aspiraciones de los estudiantes.

La respuesta a los intereses de la sociedad sobre el resultado de los egresados.

La demostración del producto obtenido en el proceso educativo: investigaciones, tecnologías, publicaciones, generación de nuevos conocimientos, etc.

Por lo cual, es oportuno tener presente los conceptos de educación y servicio: El servicio en general, comprende el conjunto de prestaciones que el cliente espera, además del producto o servicio básico, como consecuencia del precio, la imagen y la reputación del mismo.

La educación es un servicio por excelencia, inmaterial, intangible, en el cual el cliente sólo puede expresar su grado de satisfacción en dos dimensiones; la satisfacción que busca el cliente y la expe-

riencia que vive en el momento en que hace uso del servicio. Esto hace comprender la magnitud y dificultad de gestionar la calidad.

Para ampliar lo antes expuesto, a continuación se citan las opiniones de algunos expertos, citados en Peña (1997):

a) **Levin.** Define la calidad como “un estándar no comprometido, absoluto, un universo por el cual todo programa debe ser evaluado”. En estos términos queda concebida la calidad como una medida de lo mejor que una institución pueda alcanzar, medida que varía de institución a institución, teniendo presentes los conceptos de eficiencia, misión e insumos que se utilizan para el logro de los objetivos propuestos.

b) **Enarson.** Enmarca el concepto de calidad en seis parámetros que apuntan a la excelencia. Para él la calidad significa:

Ser mejor de lo que era la última vez

Ser mejor de lo que usted es

Saber por qué su institución o universidad, es mejor que otras sin alguna evidencia que respalde esa afirmación

Ser mejor que el promedio

Usar los escasos recursos de inteligencia

Tomar a jóvenes talentos y convertirlos en grandes profesionales

c) **Keaton**. Define la calidad como el resultado de tres factores de la respectiva institución:

- De su propósito
- De su estrategia educacional

De la efectividad de la aplicación de los recursos a las estrategias

El programa de alta calidad contempla el lleno de esos requisitos y consecuentemente amerita una calificación de calidad.

d) **Astin**. Trata de identificar la calidad desde cinco enfoques:

- Nihilista
- Reputacional
- De recursos
- De resultados

Valor agregado

Veamos estos enfoques en forma más detallada:

Enfoque Nihilista. En el sentido de que la calidad institucional no puede medirse en razón de la multiplicidad y complejidad de las actividades de la institución docente.

Reputacional. La calidad de la institución sería como lo que la gente quiere pensar es. En otras palabras, es la imagen que el claustro se ha venido forjando según la tradición, además de tener presentes los mecanismos y políticas de selección, cantidad de estudiantes que ingresan, números y características de los profesores, administradores y directivos.

Los recursos. Se refieren a la calidad y a la disponibilidad de los insumos. La calidad y cantidad se refieren a los profesores, personales o científicos destacados, procedencia social alta de los estudiantes, instalaciones físicas, publicaciones, seminarios, pensión, recursos bibliográficos, etc.

Los resultados, los productos. Son el sello de calidad, estos están por encima de los mismos recursos, pues el producto, o sea el graduado, es el término de referencia para determinar la calidad de la institución.

El valor agregado. Término tomado del léxico economista y significa la habilidad de la institución para equipar a sus alumnos con un aporte muy significativo en su desarrollo personal o intelectual, de conocimiento, personalidad y profesionalidad. Aquí lo que prevalece, no es tanto el insumo sino el producto, es decir, el profesional que se entrega a la sociedad. Evidentemente esta dimensión es un factor valioso en el concepto de la calidad académica.

Por su parte, la UNESCO incorpora el concepto de calidad de la educación conjuntamente interrelacionado con la equidad del sistema educativo, interpretado como una justa distribución de oportunidades educativas, lo que trasciende la condición de la iniciativa privada al plantear estudios de calidad en la educación. De allí, que recaer en el Estado la responsabilidad indeclinable de garantizar la equidad desde la perspectiva de una educación igual para todos.

Desde esta premisa, el informe de la UNESCO-OREALC (1994) determina el concepto: “el término “Calidad” no es fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde donde la formula”. A su vez, los actores sociales participantes en la educación (entre los que se destacan: el Estado, el sector productivo, la iglesia, los padres y comunidad educativa) tienen diversas expectativas ante los resultados de la educación, lo que conlleva a una conceptualización diferente respecto a la calidad, ésta dependerá de las demandas que hacen al sistema.

Tomando en consideración las distintas formas de utilización del concepto de calidad, es posible establecer diferentes definiciones, conducentes a determinar un concepto apropiado para el servicio educativo, de esta manera Ruiz (1999), expresa:

- La calidad como producción original: esta es la forma habitual que se utiliza en las comunidades académicas, y suele asociarse con las instituciones o unidades de élite, cuya producción suele evaluarse de acuerdo a estándares internacionales.
- La calidad como resultado de la correlación entre metas, objetivos y resultados: el concepto de calidad apunta aquí fundamentalmente, a la existencia de un acuerdo entre lo que se ofrece y, lo que se produce; entre que se quiere y lo que se logra. Es el tipo de calidad que suele aplicarse a instituciones o unidades académicas que están es-

trechamente vinculadas al mundo del trabajo.

- La calidad como la mayor o menor distancia con respecto a un modelo que se considera como lo ideal o deseable para la institución o unidad académica: en este caso, la calidad consiste en el grado en que una institución o unidad académica se aproxima a lo que se ha definido como su prototipo. Obviamente, el modelo debe definir en detalle las características universales y específicas que debe reunir cada institución, surgidas de su propio proyecto. Este concepto, en principio es aplicable a tipos más diferentes de instituciones de educación superior y está estrechamente vinculado a la historia, las tradiciones y proyectos institucionales.
- La calidad como satisfacción de las necesidades del usuario: este concepto de calidad está presente en mayor o menor calificación en todas las instituciones de educación superior. Es ésta la razón para intentar evaluar la opinión de estudiantes, empleadores, agencias de financiamiento, egresados, etc. Este concepto es más pertinente para unidades académicas de claro perfil profesional o técnico.
- La calidad como valor agregado: suele entenderse por “valor agregado”, aquello que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. Por lo tanto, la calidad se centra aquí en el perfil individual del egresado. Se trata de un concepto con mayor aplicación en instituciones o unidades académicas que enfatizan la formación general y

donde el perfil profesional es difuso o polivalente.

Concepto de calidad en el contexto internacional

A partir de la creación de la asociación de Colleges and Universities, la Middle States surgió como una agencia evaluadora y acreditadora para dar respuesta al crecimiento en términos numéricos de instituciones de educación superior y al desmedro de la calidad de los programas.

El autoestudio y la acreditación se iniciaron en Estados Unidos a finales del siglo pasado como partes del plan de trabajo de la Middle States Association con el fin de garantizar una alta calidad de los programas del sector de educación superior. El auto estudio y la acreditación surgió como parte del plan de trabajo de dicha asociación con la finalidad de garantizar la alta calidad de los programas del sector de educación superior, a través del reconocimiento de valores de calidad que se hace la propia institución, en otras palabras, la academia se evalúa a sí misma y se valora.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países europeos y latinoamericanos, en los cuales el establecimiento y el mantenimiento de las normas y regulaciones educativas es responsabilidad de una agencia gubernamental, en los Esta-

dos Unidos la autoridad pública en la educación se reserva por la Constitución de Estados. El Departamento de Educación de los E.E.U.U., no acredita, recomienda, ni aprueba ninguna escuela o institución educacional. El sistema de heteroevaluación no gubernamental y voluntario que llamamos acreditación, se ha desarrollado allá para poder establecer controles regionales y nacionales de la calidad educacional.

Por su parte, la universidad Mexicana atribuye el carácter de calidad a la prestación de servicio del sistema educativo, a través de estándares de calidad que garanticen la conformidad de un programa o de una institución en relación con la excelencia. Estos estándares y niveles de calidad están supeditados a la realidad del país y a sus metas en desarrollo en ciencia y tecnología.

Las universidades públicas son subsidiadas, pero cada una recibe una proporción distinta por parte del gobierno federal y del estatal. Las crisis financieras del estado produjeron aparatosas crisis institucionales, por lo que las limitaciones del subsidio público tuvieron su impacto, ocasionando así, la pérdida de su liderazgo frente a instituciones privadas de alto prestigio.

Más tarde, en 1989, la economía mexicana entra en recuperación, tras la negociación de la deuda externa y la privatización de empresas estatales, efectuadas por un nuevo gobierno. Dentro del gasto social, aumentó el gasto en educación, considerada como prioritaria para el desarrollo nacional. A la par que aumentaba el financiamiento para la educación superior, el gobierno formuló exigencias en materia de evaluación y planeación, cuya propuesta era mejorar la calidad, no aumentar la cantidad.

Para tales efectos, se formó la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA), conformada por representantes del gobierno y de las universidades y encargada de coordinar los diferentes procesos de evaluación. A su vez, el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) elaboró un patrón de excelencia de los postgrados, en búsqueda de la calificación de excelente, emergente o condicionado con la finalidad de otorgar financiamiento. Para los años 1995 y 1996 se crearon nuevos programas como el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP) con el propósito de llevar la planta académica a niveles comparables con los países desarrollados. Sin embargo, los indicadores de desempeño no eran considerados para la asignación del subsi-

dio, sólo se asigna dinero en función de planes y proyectos de desarrollo.

En un contexto de cambios en el sistema político y de creciente descentralización, los gobiernos estatales comenzaron a desarrollar sus propias políticas hacia la educación superior, mediante la creación de nuevas instituciones de educación superior públicas, o la autorización de instituciones privadas, lo cual condujo a una diversificación del sector privado. Todo ello en el marco de un sistema sin regulación.

En el mismo orden de ideas, Serrano (1998), muestra que Colombia fundamenta su educación superior en la Constitución Política de 1991 y en los postulados de la Ley 30 de 1992, también llamada Ley de Educación Superior. Se crea El Sistema de Acreditación de Colombia para estudios superiores, cuyo principal objetivo es el fomento de la calidad del servicio educativo superior o post secundario.

La referida ley tiene como principio orientador la acción del Estado, el fomento de la calidad al servicio educativo, su inspección y vigilancia a fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias. La necesidad de asegurar la calidad de la educación superior, respetando la autonomía de las instituciones, fue la fuerza impulsora para que la ley estableciera la acreditación con carácter voluntario, en ejercicio responsable de su autonomía, siendo este el mecanismo para rendir cuentas ante la sociedad

y el Estado de la calidad del servicio que prestan.

Para lograr la operacionalización de la calidad en una institución de educación superior, se requieren condiciones adecuadas de organización, administración, gestión, clima institucional y el diseño de sus propios parámetros de calidad con su naturaleza y su propósito.

Todo este panorama, es sólo una muestra de cómo el concepto de calidad en educación superior es tratado en función de la participación del estado, tras la evaluación interna y externa de sus instituciones universitarias, las cuales deben rendir cuentas a una sociedad.

Calidad de la educación superior venezolana

Desde esta perspectiva, Cadenas (1998) expone que es preciso presentar el escenario sobre el cual se consolida la educación superior venezolana: sus leyes, organismos encargados de su control, la planta física de las organizaciones universitarias, los programas educativos y los docentes, entre otros. También establecer los parámetros sobre los cuales se determina el concepto de calidad del servicio educativo que las instituciones universitarias ofrecen, a través de sus programas de postgrado al estudiantado.

El Estado venezolano establece la responsabilidad que tiene de garantizar educación a sus ciudadanos a través de la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (1999), así lo expresa en su Artículo 102, en el misma se refleja los diferentes niveles y modalidades como un derecho humano y un deber social fundamental.

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y 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, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Desde este punto de vista, se asume que la educación del país la concibe, organiza y desarrolla el Estado, por lo que el proceso educativo es autorizado, controlado y supervisado por éste. De modo que, evaluar los programas y las estructuras que con-

forman la universidad venezolana, se convierte en un asunto de Estado. Así lo contempla el Artículo 103 de la referida Constitución:

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 aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo...

Lo anteriormente expuesto, evidencia que la educación es un derecho que debe garantizar el Estado, la misma, debe a su vez, reunir cualidades, entre las que destaca la calidad, es decir, tener una educación de calidad, compromete al Estado a establecer mecanismos para asegurar el pleno desarrollo de la misma y sus resultados.

De allí, la necesidad de establecer estándares de calidad, mediante la evaluación y acreditación de las instituciones universitarias y sus programas. Sólo a través de la evaluación se determina las condiciones pertinentes de funciona-

miento, un Sistema de Evaluación Institucional para estandarizar (democratizar) la calidad de la Educación Superior que evidencie la calidad académica.

En consecuencia, el Artículo 109, de la Constitución Bolivariana de Venezuela, señala:

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Es así como el Estado se compromete, mediante un sistema de evaluación, a controlar y supervisar la naturaleza, funcionamiento y logros de las universidades nacionales, sin vulnerar su autonomía.

Del mismo modo, las universidades autónomas

están comprometidas con la búsqueda de la calidad de sus programas, a través del cumplimiento de dicho artículo. Lo que representa un deber de autogobierno y de responsabilidad ante la sociedad y el Estado.

Desde esta perspectiva, se garantizaría un alto nivel de excelencia en los estudios universitarios, para tales fines, El Concejo Nacional de Universidades es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la ley por las universidades, tanto públicas como privadas, contemplado en su artículo 18 de la Ley de Universidades (1970). Además, el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG) es el órgano asesor del CNU para la aprobación y acreditación de los cursos de postgrado.

La acreditación es considerada como un camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de las instituciones de educación superior y de programas académicos; una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos.

La acreditación de los programas de postgrado en Venezuela es obligatoria y el logro de este propósito es responsabilidad del Estado, de las instituciones de educación superior y de los programas individualmente concebidos.

El crecimiento del número de instituciones de educación superior en las últimas décadas, su diversificación, mediante la creación de institutos y colegios universitarios, en el caso de las universidades el sector privado ha sido notable. Distinguiéndose entre ellas un pequeño grupo de universidades que si se interesan por la calidad de servicio. De la formación y nivel académico del personal docente depende en gran medida la calidad de las instituciones.

Visto así, es claro el interés del Estado venezolano por la obtención de un servicio Educativo de Calidad. Este interés está vinculado con la toma de conciencia de las instituciones de educación superior con respecto a la importancia de la rendición de cuentas ante los usuarios y la sociedad en su grado de desempeño. De aquí que resulta un reto el logro y preservación de la calidad.

El subsistema de Educación Superior venezolano ha incrementado extraordinariamente su complejidad, dentro de una crisis económica que obliga a utilizar los recursos de las universidades con un máximo de eficiencia. De ahí que la acreditación, como sistema de evaluación, contribuye a reportar al Estado las necesidades presupuestarias para que éste pueda

distribuir los recursos con mayor eficacia y eficiencia.

Es importante resaltar, que la gestión del CNU no ha logrado incorporar a la totalidad de las universidades nacionales al proceso de acreditación. No se desarrollan a plenitud las funciones de supervisión y requerimientos en las instituciones, repercutiendo negativamente en el mantenimiento de los estándares de calidad.

Entre otras, se pueden nombrar algunas de las causas que han hecho infructuoso los intentos realizados por este organismo, tales como: la resistencia de las universidades a la evaluación institucional, el carácter autónomo de las universidades, su condición obligatoria, demostrar condiciones administrativas, organizativas e instalaciones de la institución, desconocer lineamientos para su acreditación.

El papel del Estado estaría más en impulsar y vigilar los ejercicios de evaluación que en operar directamente dichos procesos, es decir, evitar el centralismo gubernamental con sus consecuentes desventajas:

consideraciones partidistas, cambios socioeconómicos transitorios, etc.

En el caso latinoamericano, el rol del Estado es de primera magnitud, es más intervencionista que en los casos de Europa y Estados Unidos, se observa un

financiamiento carente de elementos que propendan a mejorar la calidad, equidad y eficiencia. En el caso venezolano, los controles de calidad son prácticamente inexistentes; los recursos para las universidades los asigna el Estado mediante requerimientos exclusivamente cuantitativos: número de estudiantes inscritos, número de carreras, facultades o departamentos...

Los procesos de evaluación y acreditación, no sólo deben indicar los niveles deseables para el sistema, sino también proporcionar incentivos o condiciones para que las instituciones puedan planificar estrategias para lograr sus metas, en pro de la excelencia.

Referencias

- Arrie, J. (1996) *Calidad y acreditación, exigencias a la universidad*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. La Habana, Cuba.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUVIES)*. N° 79. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ávila, F. (1997) *Diagnóstico de la Educación superior latinoamericana*. Tomo II. Maracaibo, Venezuela: Editorial ARS Gráfica, S.A.
- Ávila, F. (1997) *Excelencia y acreditación de las universidades públicas*. Trabajos de Ascenso. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Maracaibo-Venezuela.
- Bifano, A. (2001) *Programas de postgrado autorizados y acreditados por el CNU. La cultura de la evaluación*. Diario El Nacional. Encarte (23-04-01). Caracas.
- Cadenas, J. (1998) *Ponencia Educación Superior y acreditación universitaria en los países miembros del Convenio Andrés Bello*. Medellín 26 al 28 de Agosto, 1998. Título "La Educación Superior en Venezuela".
- Consejo Nacional de Universidades (1996) *Normativa gene-*

ral de estudios de postgrado. Caracas: Julio Min.

Consejo Nacional de Universidades (1996) *Política nacional de postgrado*. Caracas: 27 de Marzo. Min.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. N° 36.860 (Extraordinario) diciembre, 30, 1999. Caracas

De Vries, F. (1999) *Caminos sinuosos. Experiencia de una década de evaluación en México*. México: FCE

Real Academia Española (1992) *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.). Madrid, España: Editorial Calpe.

Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 32.832 (10-10-1983). Caracas.

----- N° 35.210 (23-03-1993)

----- N° 36.061 (09-10-96)

----- (Extraordinario) N° 5.443 (24-02-2000).

García, F. (1999) *Calidad y productividad en la educación superior latinoamericana: indicadores para los estudios de postgrado*. Tesis Doctoral Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.

IESALC – UNESCO (1999) *Educación superior y sociedad*. Volumen No. 1. Caracas, Venezuela.

Lemaitre, M. (1995). *Desarrollo de un Sistema de Acreditación en Chile*. Consejo Superior de Educación. Santiago, Chile.

Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. (Extraordinario) N° 1.429 (08-09-1970). Caracas

Linares, Y. (1998). *Postgrados sin Sello de Garantía*. Diario El Nacional. Cuerpo C (09-11-1998). Caracas.

Normativa General de Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades. *Gaceta Oficial* N° 36.061 (09-10-1996). Caracas.

Peña, P. (1997). *Universidad y Acreditación. Retos para el Tercer Milenio*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Picón, G. (1993) *Hacia la acreditación de los postgrados en Venezuela: una vía hacia la excelencia*. Caracas: Ed. Universidad

Recio, J. (1995) *Universidades y Acreditación. Retos para el Tercer Milenio*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Ruiz, R., Villa, A. y Yarzabal, L. (1999) *Evaluar para transformar*. Caracas, Venezuela: Ediciones IESALC – UNESCO.

Resumen

La identificación de los asideros que nos lleven hacia la representación subjetiva de los aspectos que explican las prácticas cotidianas de nuestro quehacer, constituye la motivación principal para organizar un espacio de reflexión sobre la actividad lingüística que caracteriza a la sociedad alfabetizada, la escritura. Este trabajo es un ensayo que trata sobre la producción del texto académico como construcción social. Aborda directamente la discusión acerca del proceso de producción textual en el ambiente académico y encara la problemática del sujeto que escribe y al hacerlo da cuenta de su formación así como también del universo personal que consagra su concepción de conocimiento y la forma de aprehender y organizar la realidad.

Palabras Clave: producción del texto académico, realidad social, representación subjetiva

SEEKING AND FINDING THE ACADEMIC TEXT PRODUCER

Abstract

Identifying the grips leading to the subjective representation of the aspects that explain the daily practices of our work is the main motivation to organize a space for reflection on language activity that characterizes the literate society, writing. This is an essay about the production of academic texts as a social construct. It directly addresses the discussion about the text production process in the academic environment, and it faces the problem of subject who writes and in doing so, accounts for his/her training as well as the personal universe enshrining his/her conception of knowledge and how to apprehend and organize reality .

Keywords: academic text production, social reality, subjective representation

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

Un buen escritor expresa grandes cosas con pequeñas palabras; a la inversa del mal escritor, que dice cosas insignificantes con palabras grandiosas.

Ernesto Sábato

Persuasión y deducción

Encontrar una vía para conferir una visión del ser productor de textos, exige fijar un áncora que consienta una teorización en forma de usos discursivos de proposiciones. En este sentido, Turner (2000) ofrece un sistema deductivo de relevancia en el estudio de las acciones sociales. De esta manera se presenta el primer atisbo teórico, y se considera la producción de textos académicos como acción social susceptible de fundamentarse en un modelo abstracto-analítico y en un modelo empírico-causal. Los primeros desarrollan conceptos sin referencia al contexto, lo segundos refieren a aspectos del caso empírico particular de la producción de textos escritos. De la combinación de ambos surge un programa analítico interpretativo y aglutina tres aspectos: es abstracta, refiere a las proposiciones contrastables y no ignora los mecanismos procesales y operativos de la producción de textos.

Con este principio general, se pretende exponer sobre las dimensiones, consideradas propiedades clave, del universo social de la producción de textos académicos escritos. Se consagra, entonces, una visión del sujeto que escribe desde tres dimensiones: el ser escritor, el ser autor y el ser productor de textos. Cada una de ellas se yuxtapone y subyace a la otra. Más que complementarse, ca-

da dimensión se imbrica con la otra. Hablar de una, necesariamente es hablar de la otra.

El ser escritor hace referencia a la libertad del yo para manifestarse en un proceso de expresión del sí-mismo, dando rienda suelta a sus creencias y valores. El ser autor se relaciona con una identidad asociada al prestigio social de la condición escritor, al prestigio académico como investigador y como experto en un área de conocimiento y a una huella distintiva que le asigna un lugar dentro del mundo académico. El ser productor de textos implica la interpretación de las convenciones de la lengua escrita en cuanto a parámetros de divulgación, a las características del texto académico y al abordaje de la temática científica que involucra la postura epistemológica.

Las tres dimensiones del fenómeno de escritura se constituyen en el espacio social. Pero dicho espacio es estratégico porque conforma una estructura que garantiza su estabilidad para producir e interpretar la realidad por medio de la lengua escrita y permite a los sujetos que lo integran, responder según el uso que le está destinado. La escritura en el espacio sociocultural que constituye la academia, sirve de base en el proceso decisivo que involucra al lector-escritor porque de la acción social realizada en el espacio estratégico, se actualiza el conocimiento en un proceso de validación que se transforma y, a su vez, es elucidario asegurador del ingreso y la permanencia del lector-escritor en el grupo académico.

El ser autor y el ser productor de textos se reflejan en ese espacio estratégico. El cumplimiento de los requerimientos discursivos, textuales y contextuales por parte del escritor, conceptualizan un sujeto que construye el texto, pero a la vez se construye en ese tejido discursivo que hace posible actualizar el conocimiento que organiza en función de una concepción de verdad. Con ello, cumple con uno de los aspectos del valor instrumental del conocimiento: crear interrogantes significativos. Mas, esos mismos conocimientos deben ser cercanos a la cotidianidad y relacionarse con la vida concreta del ser escritor y del ser autor.

El escritor dialoga con el contexto, esto se refleja en la escritura. Es una relación dialéctica de preguntas y repreguntas. (Giddens, 1993) Ese círculo se cierra con el lector, porque entran en el conflicto dialéctico autor – escrito en el intercambio cultural que propicia la construcción de conocimiento. Las posibilidades dialécticas están supeditadas a la experiencia compartida como miembro de la sociedad académica.

¿De qué manera seduce el ámbito académico al productor de textos? El espacio social es un espacio de diferencias que se proyecta en distinciones simbólicas, que hacen posible que la sociedad en su conjunto funcione como un lenguaje (Husserl, 1996). Estructura social y significado social son indisolubles; así, el mundo social es un sistema de signos, un lenguaje, al que se accede sin que pueda hacerse una descripción de su gramática, pero cuyo conocimiento intuitivo del habitus per-

mite operar desde un sistema de esquemas de interpretación y valoración de acciones. (Bourdieu, 1984) El habitus, producto de la inscripción de la estructura social por medio de la participación en esa estructura, es responsable de las posiciones y manifestaciones asumidas en los usos del sistema de signos. La correspondencia entre el sistema de disposiciones y el sistema de signos, otorgan al habitus un significado de intermediación que concretizan la posición del actor social y los acondicionamientos sociales.

La forma como el ser concibe la realidad social es equivalente a la manera particular de procesar información y de clasificar los distintos conocimientos para establecer un orden mental. En el caso del productor de textos que concibe la realidad de manera subjetiva, en su producción escrita predominará un estilo introspectivo vivencial. En su producción se verifica un proceder deductivo abstracto, explicativo, que deviene en secuencias argumentativas lógicas. Con estos conocimientos, el sujeto se proyecta mediante una escritura que también marca su postura epistemológica, y hace que el lenguaje utilizado en la producción escrita, en su conjunto, se manifieste identificada con dos grandes propiedades: el pensamiento abstracto mediante las estructuras discursivas largas, explicativas y relacionantes, propias de un estilo de pensamiento abstracto; y también, estructuras discursivas con una tendencia a lo estético, característico de un estilo de pensamiento fenomenológico. (Mejías, 2011)

La postura epistemológica del racional analítico, entendiendo la racionalidad como elemento formal y universal que define e imprime la esencia ontológica en sí misma, determina el ser escritor en el universo del productor de textos académicos. Aquí subyace que el elemento formal precisa la originalidad del ser humano en tanto tal, lo hace diferente a los demás seres del planeta. Tomada en su esencia, en el grado de desarrollo de la racionalidad se establece las diferencias ontológicas y valorativas entre los seres humanos.

El ser productor de textos académicos, considera el pensamiento como la base y la fuente del conocimiento. En razón de esto, los textos presentan juicios lógicamente necesarios y universalmente válidos sobre los objetos ideales y los reales. De lo que se deriva también una postura determinista que llevan al análisis a profundizar en un presupuesto teleológico de la ciencia, en el que la “explicación científica sólo llega a surgir en un contexto determinado y sus méritos no pueden juzgarse sino en relación con ese contexto” (Gaeta y otros, 1996: 18). De tal manera que la explicación sobre los procedimientos discursivos empleados en los textos académicos como artículos científicos, tesis de grado, ponencias, entre otros, es una relación compleja entre tres elementos: los hechos, la teoría y el contexto.

La producción de sentido en el texto académico

La producción de textos académicos escritos es una semiosis social, se entiende como una como tal porque es un proceso de producción de senti-

do. Toda producción de sentido es necesariamente social: no se describe ni explica un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales de producción. De aquí que, todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido.

El texto académico escrito es una manifestación o soporte material del sistema de acción que define la condición esencial de la producción de sentido que se logra a través de él. El conjunto discursivo expresado a través del texto académico escrito no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido en una concreción material.

El mundo real es material. (Bunge, 2002) Partiendo de esta premisa, las ideas no tienen existencia autónoma de los sujetos pensantes. El texto escrito es una realidad concreta con propiedades y, a la vez, representa ideas tomadas en sí mismas dependientes de sus ideantes y sus circunstancias. También es un sistema complejo porque sus partes están ligadas entre sí y comparte las características de un sistema conceptual y un sistema semiótico. Es un sistema conceptual porque lo conforman conceptos; y es semiótico porque está compuesto por signos, cosas materiales artificiales y, por convención, denotan conceptos.

Los sistemas se caracterizan por su composición, entorno, estructura y procesos de funcionamiento; posee características de la que carecen sus componentes. Por ello la construcción epistemológica en función de la comprensión de la producción de textos escritos, implica la elaboración de hipótesis desde una gnoseología realista.

En el texto académico se distingue la producción discursiva no solamente como traducción de contenidos o conocimientos (representados en modelos mentales de los eventos de que trata el discurso) en estructuras semánticas del discurso y después en formulaciones semánticas, sintácticas, y léxicas. En la producción del discurso también se requiere de un dispositivo que controle ese proceso (adaptar sentidos a la situación). Los procesos de la producción de las estructuras de expresión tienen ese papel fundamental de adaptar las estructuras semánticas y formales a la situación social del evento comunicativo dentro de esos procesos discursivos. Son los modelos mentales del contexto que, en la producción de textos, se hallan en la intencionalidad y un significado de actuación comunicativa.

El empeño de redactar un texto coherente y cohesivo se deriva de la necesidad de asegurar una comunicación exitosa con el lector, por ello el esfuerzo intelectual del escritor se concretiza en encontrar enunciados afiliados a las condiciones “contingentes” de reconocimiento recíproco de la intersubjetividad, a través de cuyas estructuras de significatividad los enunciados e interpretaciones de la acción pueden encontrar un “sentido común”. En palabras de Habermas (1989):

La inteligibilidad es la única pretensión universal (a satisfacer de forma inmanente al lenguaje) que los participantes en la comunicación pueden exigir de una oración. En cambio, la validez del enunciado que se hace depende de si éste refleja o no una experiencia o un hecho; la validez de la intención expresada depende de si coincide con la intención que

tiene en mientes el hablante, y la validez del acto de habla ejecutado depende de si ese acto se ajusta a un trasfondo normativo reconocido. Mientras que una *oración* gramaticalmente correcta satisface la pretensión de inteligibilidad, una *emisión o manifestación* lograda ha de satisfacer tres pretensiones de validez: tiene que ser considerada verdadera por los participantes, en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada veraz, en la medida en que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente correcta, en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas. (p 20)

Así, el texto escrito aglutina la evidencia del manejo de convenciones propias de la lengua escrita, los conocimientos culturales sobre la temática conceptualizados como uso de las competencias para el uso del lenguaje, y la fuerza ilocucionaria en la argumentación del emisor. Confluyen, de esta manera, en lo escrito, elementos de la función referencial, la función metalingüística, la función conminativa y la función emotiva, del lenguaje (Jakobson, 1984). Este conglomerado, que se percibe en el proceso lector como una globalidad coherente, se registra en las pretensiones de validez para lograr lo extraordinario del texto: el cumplimiento de su atributo insoslayable, el reconocimiento académico.

El productor de textos académicos actúa en tres instancias distintas o mundos (Habermas, 1989). Las relaciones que puede sostener un actor social con estos mundos, son los siguientes: primero, el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos). Segundo, el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítima-

mente reguladas) y tercero, el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante a las que éste tiene un acceso privilegiado). Cada uno de estos mundos es un asidero para la expresión de ser escritor, el ser autor y el ser productor de textos.

En consecuencia, *cada* acto de escritura contiene en sí mismo una referencia hacia el mundo objetivo -teoría de la verdad como comprensión y definición ontológico-objetivante-, hacia el mundo social (teoría de la acción y coordinación de expectativas sociales) y hacia el mundo subjetivo (teoría de la intencionalidad racional de la acción) que posibilita la construcción de la realidad desde el momento realizativo del entendimiento intersubjetivo-lingüístico. Siguiendo al mismo autor:

Que una norma sea *válida* significa que *merece* el asentimiento de todos los afectados, porque regula los problemas de acción en beneficio de todos. Que una norma *rija*, fácticamente significa, en cambio, que la pretensión de validez con que se presenta es reconocida por los afectados. Y este reconocimiento intersubjetivo funda la *validez social* (o vigencia) de la norma. (Habermas, 1989: 74)

Desde esta perspectiva se demuestra como la acción regulada por normas no solamente está referida a un complejo cognitivo, sino también a un complejo motivacional asociado a un modelo de aprendizaje. A través de este complejo motivacional, las necesidades de los individuos, como motivación de sus acciones, son interpretadas a la luz de patrones de percepción socializados intersubjetivamente, por cuanto al mundo social, su pertinencia sólo puede establecerse desde los

“valores” como referencia de necesidades legítimamente expresables en una cultura dada que viene imputado a una vivencia subjetiva. Al mismo tiempo, contrariamente, el enjuiciamiento en términos de sentido de la acción expresiva (Habermas, 1989) también se llevará a cabo desde su apelación a estándares de valoración “universales”, o en todo caso a estándares de valor difundidos en la cultura social del actor, a través de los cuales se puedan justificar las necesidades subjetivas como legítimamente expresivas en la búsqueda de reconocimiento por parte del escritor de textos académicos.

Para Habermas el mundo de vida se encuentra relacionado con las actitudes de las personas que manifiestan estabilidad en el tiempo, porque expresan la identificación con grupos en los que el sujeto encuentra conformación, seguridad y sentido. Las redes interpersonales cotidianas constituyen el medio en que las personas desarrollan sus vidas. Para el productor de textos académicos, el mundo de la academia es el que le brinda la seguridad necesaria, pues allí se encuentran sus pares, aquellos que comprenden, cuestionan y reflexionan sobre lo que escribe.

La escritura del texto académico: ejercicio de contexto

Escribir textos académicos implica una construcción del texto propio con base en textos ajenos en la cual se desarrollan distintas posiciones enunciativas (Teberosky, 2007). Los actos de comunicación académica se realizan fundamentalmente a

través de textos escritos. El texto es una construcción que se caracteriza por tener textura y finitud, cuya función primordial es la de convencer a la “comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos a través de la modalidad escrita y publicada” (Teberosky, 2007: p 18).

El texto académico es el resultado de un acto comunicativo que ha originado un tipo particular de texto. Para lograr esta realidad, toma en cuenta las secciones, la conexión del texto con otros textos, las relaciones internas de cohesión y de coherencia, las relaciones entre las funciones discursivas y las formas de señalamiento gráfico. Tal aseveración está en consonancia con la asociación modelo de aprendizaje con el complejo motivacional que delimita la producción del texto académico escrito.

El esquema de la comunicación académica, en palabras de Teberosky (2007), está conformado por un emisor miembro de la comunidad académica, un lector de la misma comunidad que juzga y evalúa el producto, un contexto que impone lo que es o no apropiado. La finalidad de este procedimiento comunicativo es siempre argumentar, persuadir y convencer; el medio es escrito y el discurso toma posición respecto a otros discursos. De allí que el contexto que caracteriza la comunicación científica influye sobre el contenido, la forma y la finalidad de expresión.

Aparte de las particularidades señaladas, el uso social del texto académico ha ocasionado que sus

elementos constituyan variables con distintos valores que el escritor ha de tener en cuenta para que resulte un texto determinado. Estos elementos son: las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto, la presentación del tema y la información, la textura del texto a través de los conectores y el uso de las citas de otros textos. La producción del texto asumida bajo esta perspectiva permite destinar la acción de escritura académica hacia el mundo social, concebido en la teoría de la acción y coordinación de expectativas sociales y hacia el mundo subjetivo ubicado en la teoría de la intencionalidad (racional) de la acción, ambos posibilitan la construcción de la realidad desde el momento “realizativo” del entendimiento intersubjetivo en los niveles superficial, intermedio y profundo del lenguaje.

El productor de textos académicos, definido como un individuo que pertenece a una forma institucional, está delimitado en su comportamiento por una tradición, la cual confiere a éste un conjunto de prejuicios, en el sentido constructivo de Gadamer (1993), con los cuales entiende y se entiende a sí mismo dentro del proceso histórico que vive. La conciencia es un efecto de la historia y cada persona está inserta plenamente en la cultura e historia de su espacio-tiempo, plenamente formados por ellas, esto significa históricamente moldeada, son las palabras de Gadamer (1993) que hacen eco en la concepción de qué es un texto. Todo acercamiento a un texto significa ir al encuentro de otro de un "tú", y este encuentro debe ser un momento

de apertura para poder entrar en diálogo en el que tanto el "yo" como el "tú" entran en relación. Frente al texto no cabe neutralidad ni autocancelación, "sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios". (Gadamer, 1993: 298)

Los prejuicios son componentes a la realidad histórica de todo individuo y le confieren categorías a priori para comprender, este comprender es una integración del pasado y del presente que se expresa en muchas formas culturales y que son indesligables del proceso histórico. De este modo los prejuicios, en el individuo, son la realidad histórica de su ser. La experiencia con el conocimiento en la formación académica es fundamental para la existencia del productor de textos. La persona sólo desde su propio horizonte de interpretación, que se construye constantemente, puede comprenderse y comprender su contexto. Para el hombre cada conocimiento es una constante interpretación y, ante todo, un conocimiento de sí mismo (Gadamer, 1993) el modo de comprender humano es típicamente interpretativo, realizando la comprensión constructiva que traduce de una realidad captada a la propia realidad comprendida. De allí que todo conocimiento es, a su vez, interpretación que implica el reconocimiento de la realidad que se comprende.

Lo que hace que algo sea comprensible para alguien, es justamente que ambos se encuentren integrados en el proceso histórico-lingüístico de la

tradición a la que pertenecen el enunciador y el enunciatario. Ser, texto, tradición, significa que se une en sí lo propio y lo extraño de quien comprende. "Lo primero", escribe Gadamer, "con que comienza la comprensión es que algo nos hable". Esto requiere, por un lado, alteridad respecto a quien comprende y, por otro, que la vinculación a través del lenguaje entre ambos permita que lo dicho sea inteligible. En palabras de Gadamer, "el carácter fundamental de lo que existe históricamente es manifiestamente el ser significativo, pero esto en el sentido activo de la palabra; y el ser para la historia es dejarse significar algo" (1993: 304). Ni el sentido de algo queda fijado por la acción de su autor, ni la comprensión es un producir del sujeto que comprende. Sería, más bien, una mediación donde uno y otro polo son a un tiempo propio y extraño, coperteneciéndose en la historia y en el lenguaje.

La persona que pretenda seguir perteneciendo a un grupo social cumple con los contratos que suscribe al entrar en contacto con otros miembros del grupo. Actuamos bajo el peso de la sociedad, pero a veces reaccionamos para modificar parcialmente la estructura del sistema. Todo escritor de textos académicos es también un investigador que actúa por influjo del sistema y motivación propia. Para entender al individuo hay que observarlo actuar en las redes sociales a las que pertenece; y para entender éstas hay que admitir que son creadas, mantenidas y reformadas por la acción individual. El investigador social interpreta la realidad empí-

rica en los términos interpretados por los sujetos observados. Si se acepta este significado creado intersubjetivamente como una parte integral del sujeto, el investigador debe recoger la información que describa tanto los datos y hechos objetivos como los significados subjetivos que desencadenan el comportamiento. Los conceptos, barreras defensivas y aprendizaje organizacional, pueden acercarse a paradigmas de la sociología fenomenológica, que se centran en el postulado de la “interpretación subjetiva”. En este campo, el adjetivo subjetivo no sería sinónimo de sesgo o inestabilidad, sino que hace referencia al significado del sujeto humano observado. El postulado de la interpretación subjetiva debe ser entendido en el sentido de que todas las interpretaciones científicas del mundo social pueden hacer referencia al significado subjetivo de las acciones de los seres humanos de donde la realidad social proviene.

La personalización de la selección o el moldeado de la energía en la escritura

La manera de concebir el conocimiento, hace al escritor asumir un escenario de enunciación que también determina el tipo de texto. La expresión de esa concepción del conocimiento moldea la energía de la escritura, que es una energía que se transfigura en el estilo de pensamiento. Al comulgar con un estilo de pensamiento determinado, el escritor reclama un uso del lenguaje particular en la infinitud recursiva de la lengua natural, y convierte su postura epistemológica y el conocimiento expresado en un tipo de texto, con una superes-

tructura dibujada con la exposición de un pensamiento sólido, tenaz y generador, también, de una lectura guiada por una postura epistemológica y un estilo de pensamiento del lector potencial y real.(Mejías, 2011)

Las condiciones productivas de los discursos sociales transmitidos a través del texto académico, se relacionan, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discursos, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. Las primeras condiciones son de producción y a las segundas condiciones de reconocimiento, es entre estos dos conjuntos de condiciones que circulan los discursos sociales.

Un conjunto discursivo no puede jamás ser analizado «en sí mismo»: el análisis discursivo no puede reclamar «inmanencia» alguna. Al poner en relación un conjunto significativo con aspectos determinados para esas condiciones productivas, se descubre el texto y así se describen las huellas de las condiciones productivas en los discursos que dieron origen al texto.

El productor de textos no es sólo el autor, es quien logra establecer la infinita posibilidad del discurso. (Foucault, 1999) porque al escribir el texto abre la posibilidad y las reglas de otros textos. Hace posible una serie de analogías que pueden ser adoptadas por textos futuros, sino que también hace posible una serie de diferencias. Abre un espacio para introducir elementos ajenos a él, pero permanecen en el campo de estudio que él inicia.

Ampliar la práctica en filosofía no es conjeturar una generalidad formal no puesta de manifiesto en su comienzo; es explorar un número de ampliaciones potenciales. Limitarla es aislar en los textos originales un pequeño grupo de proposiciones o afirmaciones a las que se les reconoce un valor inaugural y que revelan a otros conceptos o teorías como derivados.

Dicho esquemáticamente, la obra de un productor de textos publicada en forma de texto académico, no está situada en relación con la ciencia o en el espacio que ésta define; más bien, es la ciencia o la práctica discursiva que se relaciona con sus obras como los puntos primarios de referencia. La lectura del texto académico publicado concurre con un proceso de reactivación. Este proceso se refiere a la inserción del discurso en ámbitos totalmente nuevos de generalización, práctica y transformaciones.

Las líneas puras del sujeto que escribe y su contexto

El acercamiento a la morfología interna de la producción del texto académico hace posible examinar, como una extensión legítima, los privilegios del sujeto que escribe. Claramente, al emprender un análisis interno y arquitectónico de una obra escrita y al delimitar referencias textuales y contextuales, surgen sospechas concernientes a la naturaleza social y al rol del ámbito que sirve de entorno al sujeto. Ese sujeto que escribe es un actor social, sujeto originador de conceptos y de

reconstrucción de conocimientos, quien al escribir el texto académico expresa sus funciones en la sociedad del conocimiento, su intervención en el discurso con una posición teórica y una forma de concebir el mundo de la vida derivado de la interacción permanente con el grupo académico y su sistema de dependencias.

El autor, el escritor y el productor de textos son las posibles especificaciones del sujeto que escribe y, considerando las transformaciones sociales y la complejidad de los procesos que operan en la producción textual, se encuentran muy lejos de ser inmutables. Puede imaginarse fácilmente una cultura donde el texto escrito circulase sin necesidad alguna de conocer su autor, pero su huella indeleble en el discurso permanecerá y permitirá identificar la circunstancia ontológica y epistemológica que marcaron al ser que lo produjo, más allá de un generalizado anónimo.

Referencias

- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*, Paris: Minuit, 1984. (Traducción libre de Paula Miguel).
- Bunge, M. (2002). *Ser, saber y hacer*. Biblioteca Iberoamericana de Ensayo. México: Paidós Mexicana
- Citas y frases célebres de todos los tiempos. (2006). Colombia: Arquetipo Grupo Editorial.
- Foucault, M. (1999). *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Gaeta, R., Gentile, N., Lucero, S. y Robles, N. (1996). *Modelos de explicación científica*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Bar-

celona: Ariel.

Mejías, T. (2011). *Estilos de pensamiento y posturas epistemológicas en la producción de textos académicos escritos por docentes de la Universidad de Carabobo*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Carabobo.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Monserrat Castelló (coord.). Barcelona: Graó.

Turner, J. (2000). Teorizar analítico. En: *La teoría social hoy*. Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. Madrid: Alianza.

APUNTES PARA LA BIOGRAFÍA DE FRANCISCO

HERNANDEZ, "EL POETA". UNA VIDA PARA LA CULTURA

NACIONAL Y POPULAR



JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ*
joherformación@gmail.com

Recibido: 08/05/2014

Aceptado: 20/10/2014

Resumen

Se exponen apuntes para la construcción de una biografía historiográfica en torno a la vida y obra de Francisco Hernández, personaje nacido en la parroquia San Blas, en la Valencia de comienzo de los años 40, en Carabobo-Venezuela. Se caracteriza la biografía tradicional, a objeto de identificarla y evitarla. Se define la Cultura Nacional y Popular para conjugarla con la vida del personaje y vincular lo individual con lo social, a fin de despertar el interés colectivo hacia el biografiado, como causa y consecuencia de un período histórico. Se exponen razones de diversa índole que motivan la escogencia del personaje a biografiar, desde la concepción de la historia militante de Venezuela, en micro. Se concluye que en la persona de Francisco Hernández, se va a la búsqueda, estudio y valoración de las determinaciones de la conducta y accionar de un personaje, desde el ámbito socio-histórico. "Hombre y circunstancias haciéndose mutuamente".

Palabras clave: Biografía historiográfica, biografía tradicional, Cultura nacional y popular, historia militante.

NOTES FOR FRANCISCO HERNANDEZ'S BIOGRAPHY, "THE POET". A LIFE FOR NATIONAL AND POPULAR CULTURE

Abstract

Notes for the construction of a historiographical biography about Francisco Hernández's life and work, a character born in San Blas, Valencia, Carabobo, Venezuela, at the beginning of the 40s, are presented. Traditional biography is characterized in order to both identify it and avoid it. National and Popular Culture is defined to conjugate it with the character's life and thus linking the individual and the social factors, in order to arouse collective interest for the biographed, as a cause and consequence of a historical period. Various reasons for choosing the character to be biographed, from the conception of militant history of Venezuela, in micro, are presented. As conclusion, the person of Francisco Hernández represents the search, study and assessment of behavior and action determinations of a character, from the socio-historical context: "Man and circumstances becoming mutually".

Keywords: Historiographical biography, traditional biography, national and popular culture, militant history.

*Magister en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.109-123.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Apuntes para la biografía de Francisco Hernández, "El Poeta". Una vida para la cultura ...

José Gregorio Hernández

Introducción

Este artículo constituye un conjunto de apuntes, un esfuerzo documental e inicial para la construcción de una biografía historiográfica en torno a la vida y obra de un personaje nacido en la populosa parroquia de San Blas, en la Valencia de comienzos de los años 40 del siglo pasado, en el estado Carabobo-Venezuela.

Como se lee, se afirma desde el comienzo la intención de realizar una biografía enmarcada en el denominado género historiográfico, por lo que se aspira modestamente narrar y describir lo más fiel posible la vida del personaje, a fin de reconstruir en torno a él, el pasado; más concreto aún, un pasado en particular, para lo cual es fundamental definir los contextos espacios temporales en los cuales transcurrió la vida del personaje, cuya existencia ha de servir de eje conductor del trabajo historiográfico que se pretende desarrollar.

Afirma el maestro Luigi Frassato (2008:237) que la biografía es "...uno de los géneros más utilizados en la historiografía, desde los tiempos antiguos hasta el presente". Por tal razón, no deja de ser a su vez uno de los más cuestionados, revisados, estudiados, y ha tenido que sufrir el riesgo de ser usado en muchos casos, sin el rigor metodológico o sin la acuciosidad que exige el tratar de hacer historia a partir de la vida y obra de un ser humano en el contexto de su ciclo vital

Dado que en la biografía historiográfica el biógrafo debe esforzarse y limitarse a presentar el perso-

naje de la forma más imparcial posible, conviene conocer las características de la biografía tradicional, las cuales deben evitarse a toda costa.

Biografía tradicional y biografía historiográfica

La crisis historiográfica del siglo XX tuvo en la biografía (como micro-historia) una de las respuestas posibles a la superación de la misma. Dicha crisis fue la consecuencia directa de la tendencia de los historiadores, en interacción con otras ciencias sociales, a solo preocuparse por lo científico, por la búsqueda de lo general y universal, en detrimento de lo particular, de esos hechos "únicos e irrepetibles; todo lo cual condujo al abandono de las biografías y a la pérdida de su legitimidad académica". (Carbonari, 2003:1)

Dicha crisis, caracterizada por la tendencia historiográfica basada en el análisis estructural, por los tiempos de incertidumbre y crisis epistemológica, así como "la desaparición de los modelos de comprensión de los principios de inteligibilidad, los cuales eran de la aceptación de la mayoría de los historiadores en los años sesenta, condujo a la necesidad de restaurar el papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales" (Chantier, 1996:20).

En este sentido, para finales del siglo pasado, el historiador brasileiro Ciro Cardoso, planteaba una Humanización de la historia, "...entendida como voluntad de alcanzar lo subjetivo, la sensibilidad vivida, la cualidad de vida y no tanto el sindicalismo, los partidos, las revoluciones y las clases so-

ciales.” (1992:).

De esta manera, las normas colectivas cedieron ante las estrategias singulares, las estructuras y mecanismos de dirección, dejaron de ser el objeto de la historia, dando el protagonismo a la observación de las “racionalidades y las estrategias practicadas por la comunidades, parentelas, familias e individuos” (Chantier,1996:21); lo que permitió que a la abandonada e ignorada biografía, se le abrieran una nueva perspectiva o nuevos desafíos, para lo cual fue necesario diferenciarse de la biografía tradicional, cuyas características más comunes y resaltantes André Maurois, María Rosa Carbonari y Luigi Frassato las refieren así:

Es una masa amorfa de materiales mal dirigido y estilo negligente.

Tono de enojoso panegírico. De estricta lealtad al biografiado y obligada a la discreción y el elogio.

Respeto las conveniencias, dejando pasar o en silencio, la vida privada del biografiado, sus ocupaciones cotidianas, debilidades, locuras y faltas.

Relata la vida de seres, de héroes que los biógrafos admiran sin reservas.

Es lenta y carente de estética, de relieve y contornos.

Está dominada por la idea de virtud, lo que conlleva un modo de presentación inhábil y trabajosa. (Maurois)

De origen panegírico, apologético. Los dioses y héroes constituyen modelos para mol-

dear conductas humanas.

Canta a la vida de los santos y personalidades dignas de emular; de esas vidas predestinadas inexorablemente a la grandeza (tanto en el mundo antiguo griego, como latino) y al servicio del dios cristiano, lo que determinó su carácter hagiográfico.

Encuentra su unidad de estilo en la búsqueda de la armonía entre lo esencial y lo accesorio.

Confunde las historias nacionales con las biografías de los próceres, lo cual se manifestó notablemente con el surgimiento de los Estados Nacionales. (Carbonari, 2003:2-3)

Trata de producir en el lector, observador u oyente sentimientos y pasiones a favor o en contra del personaje.

Expresa abiertamente simpatía o antipatía hacia el personaje y sus obras.

Hay campo para la fantasía, para la imaginación, para la creatividad y para la ficción. (Frassato, 2008:239-240)

A diferencia de estas características, Levillain (1997) señala que la rehabilitada biografía en el presente, no pretende agotar el absoluto del yo de un personaje, tal como en la biografía tradicional. Ella más bien debe servir como medio de representación de la historia y develadora de “...las ligaciones entre el pasado y el presente, la memoria y el proyecto, el individuo y la sociedad; así como de experimentación del tiempo como prueba de vida”. (p: 167). De tal forma, cobra importan-

cia el contexto histórico y su relación con lo vivido y lo que se vive, a partir de la vida del biografiado.

Se trata pues de mostrar la complejidad de la identidad, como afirmara Giovanni Levi (1996) “subrayar la irreductibilidad de los individuos y su comportamiento frente a sistemas normativos generales, a partir de la consideración de su experiencia de vida.” Para otros, la biografía es un género que permite probar la validez de ciertas hipótesis científicas. Pero en todo caso, lo más importante es la manera en que se aborda la biografía y no ella en sí mismo; el método es lo que finalmente determina la diferencia entre una y otra forma de hacer biografía.

De modo que en la nueva biografía ha de considerarse que los seres humanos no son objetos pasivos de unas fuerzas materiales, sino que son los participantes en la configuración de sí mismos, en interacción permanente con un conjunto de circunstancias de diferentes órdenes. Es así como, al contar la historia de una persona, no solo contamos eso; sino que a la vez arrojamus luz sobre el modo de funcionamiento de una cultura o una sociedad del pasado o presente. El retorno a la biografía como género histórico, supera la tendencia a la historia y la vida de un *gran hombre* o de un *hombre común*, para centrarse en lo que circunda o forma parte de una experiencia de vida.

Atendiendo a estas premisas, es factible decir que Francisco Ramón Hernández, “el poeta”, es un hombre cuya experiencia de vida, constituye una

fuerza significativa para la representación y comprensión del contexto histórico del pasado reciente y el presente, específicamente en relación a la producción en el campo de la cultura popular, o como él mismo categóricamente ha definido, “La Cultura Nacional y Popular”. Por ejemplo, a partir de su experiencia de vida y como protagonista desde 1941, de por lo menos dos tiempos históricos bien definidos, podemos aproximarnos a conocer mediante la narración y descripción, el desarrollo del campo socio-estético en Carabobo, más específicamente en Valencia, durante las décadas de los 60, 70 y 80 de la denominada Venezuela puntofijista del siglo pasado. A su vez, gracias a que su ciclo vital ya casi alcanza los 73 años de existencia, podemos establecer relación entre las tres mencionadas décadas y los últimos tres lustros de la, ahora denominada (por quienes ostentan el poder político) Quinta República. Podemos preguntarnos y aproximarnos historiográficamente a la forma en que se atiende desde el Estado y la sociedad en general, la cultura popular en los actuales momentos, enmarcada en la llamada revolución bolivariana; y de igual manera a la forma en que se hacía en el pasado, en el marco de la cuarta república.

Hasta aquí se exponen algunas diferencias fundamentales entre la biografía tradicional y la biografía historiográfica. Veamos ahora a qué se refiere ese marco que pretende definir al personaje como un hombre de la cultura nacional y popular.

Cultura popular y cultura nacional

Toda biografía historiográfica debe combinar de forma sintética varios pares categoriales, contrarios u opuestos. Frassato (2008:246) los resume en los siguientes:

- Lo individual con lo social,
- Lo cotidiano con lo extraordinario,
- Lo permanente con lo Transitorio,
- La autovisión con las heterovisiones y
- Los hechos, sucesos, acontecimientos o eventos con los procesos.

Biografiar la vida del poeta Francisco Hernández, tendrá sentido en la medida que la descripción y narración de su individualidad pueda conjugarse sintéticamente con el medio social en el cual se ha desarrollado y permita describir, narrar y tratar de comprender a su vez, dicho medio.

En tal sentido, se toman las categorías sociales: “Cultura Popular” y “Cultura Nacional y Popular”, para conjugadas y combinarlas con la vida del personaje, materializando el par categorial (Lo individual con lo social) que permita despertar el interés colectivo de conocer la vida y obra del personaje a biografiar, en tanto éste es causa y consecuencia de un período histórico. Al respecto conviene comentar algunas definiciones de cultura popular. En el colectivo de autores: Cultura popular tradicional cubana se lo define como:

El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural, fundadas en la tradición por un grupo o individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; comprendiendo entre sus formas, la lengua, la literatura, la música, la

danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.¹

Al observar lo numeroso de sus formas de manifestación, así como la diversidad de categorías que implica (creación, cultura, tradición, individuo, comunidad, identidad) se hace notable la complejidad del término, lo que contrasta con la subestimación con que generalmente se ha tratado a la cultura popular, sobre todo en el ámbito académico.

Gracia (2003) en su definición, agrega un nuevo elemento, referido a las relaciones asimétricas de poder entre los diferentes actores sociales en condición de dominantes o subordinados. Para ella, “Cultura Popular” hace referencia a los contenidos impugnadores, a las resistencias, a los códigos que se contraponen a la cultura hegemónica: “es el conjunto de expresiones y concepciones que manifiestan la posición subalterna de los sectores populares”.

En franca sintonía con María Gracia y de manera concluyente, H. A. Giroux y R. Simón, argumentan “que no hay cultura popular fuera del proceso ensamblante de significado, poder y deseo, que caracteriza la fuerza de las relaciones culturales que están trabajando en un determinado tiempo y espacio de la historia”. (1998:184). Visto así, resulta inconveniente o más bien imposible entender el contenido de la cultura popular, como algo pre-determinado; en su lugar, es conveniente interpretarlo en contraposición a las formas en las cuales cumple determinada función.

De igual manera la categoría riqueza, mediatiza el significado de cultura popular, ya que es común ver en algunos libros históricos, los valores culturales de los ricos como de buen gusto, mientras que lo de los pobres, frecuentemente se presentan como de mal gusto, repletos de estupidez y solo circunscritos a lo popular, a sus revueltas, explotación y cotidianidad; a lo que envilece, por lo que la cultura del pueblo, carece de sensibilidad, según los poderosos, económicamente hablando.

Lo cierto es que algunas personas suelen diferenciar entre alta cultura y cultura popular, tal y como titula González (2005) un artículo en el cual estudia la relación del arte con la cultura, entendida ésta como: “el cultivo de una práctica o actividad humana que se desarrolla en las diferentes actividades o relaciones sociales.” Para ella, tanto la alta cultura como la cultura popular, coinciden en que ambas se refieren a prácticas sociales, por lo que considera erróneo la idea de oponerlas por definición y llegar a pensar que la alta cultura es para los ricos y la cultura popular para los pobres.

Otra relación importante es la que se establece con el denominado folklore. La concepción gramsciana, por ejemplo, considera a éste como cultura popular, como concepción del mundo y de la vida. Es, para el autor “el sistema completo de creencias, supersticiones, opiniones, modos de percibir las cosas y de formas de actuación”. (Gramsci, 1971:323). En tal sentido, es importante el estudio de la cotidianidad, desde adentro, puesto que allí se configura lo que es la experiencia popular. Esto

no significa en modo alguno negar la potencialidad e influencia de la información de la llamada industria cultural, “pero evita que las clases subalternas pierdan su identidad”.

Otros, por el contrario, advierten sobre la tendencia de la mayoría de los estudios de folklore en América Latina, a cumplir su papel ideológico de control y de museo, hacia diferentes grupos étnicos. Basado en esto, señalan la necesidad de que el concepto de cultura trascienda al de folklor o folklore, ya que se precisa colocar la tradición y la continuidad en su contexto histórico, sin caer en discursos conservadores y dándole una real dimensión al estudio de las tradiciones.

Como se aprecia, la definición de cultura popular es realmente compleja dado lo polisémico del sustantivo y las diversas significaciones e interpretaciones atribuidas al adjetivo “popular”.

Esto obedece entre otras razones, a la falta de un cuerpo teórico, conceptual, de carácter orgánico y sistemático, definitorio y sustentador de los verdaderos valores que conforman la cultura popular. Debido a ello, ésta ha sido objeto de especulaciones y distorsiones, que generalmente responden a intereses mezquinos de dominación de la mayoría del pueblo trabajador, de la gente en su amplia base.

Hernández y Soto (2002) advierten sobre esta anomalía histórica y proponen un cuerpo de principios definitorios de la escala de valores fundamentales, para la consideración de una persona, de acciones sociales y productos culturales, como valo-

res de la cultura nacional y popular. Bajo esta premisa:

Se considera valores de la cultura nacional y popular, todas las personas, acciones sociales y productos culturales, que representen y defiendan los enaltecedores y dignificantes intereses de la nación y del pueblo, concebido éste, como el componente más íntimamente vinculado al proceso social de producción y por ende, agente fundamental en la forjación y desarrollo de la identidad nacional y popular. Dichas personas, acciones y productos deben caracterizarse por su contribución al desarrollo material del pueblo y al impulso de la afirmación de la identidad nacional y popular del mismo. Para ello, los seres humanos han de ser vistos como entes socio-históricos, y sus acciones y obras, como elementos develadores de la realidad, a partir del sometimiento a crítica de los diversos mecanismos alienantes o mistificadores de la realidad. En el caso específico de las personas a las que se pretende dar el reconocimiento como valor de la cultura nacional y popular, dado su vida y su obra, debe “historizarse” el proceso de su producción socio-cultural, en particular, a fin de precisar el período de su vida en el cual merece tal distinción.²

Este loable intento por crear un cuerpo teórico definitorio de lo que entendemos por cultura nacional y popular, constituye un esfuerzo académico valioso, sobre el que habrá que volver en el desarrollo de la biografía que se pretende llevar a cabo, a fin de evitar que se cumpla la máxima popularizada por la agrupación musical “Un solo pueblo”, cuando a ritmo de la parranda de la costa sentencia magistralmente: “La cultura Popular tiene amigos a montones, pero en ella se colean los zorros y camaleones.”

A fin de garantizar que no se no esté coleando un camaleón, se exponen a continuación las razones por las cuales se pretende biografiar al ya mencionado personaje; el por qué de ese empe-

ño.

Por qué biografiar a Francisco Ramón Hernández, “El Poeta”

Venezuela vive en la actualidad un significativo proceso de cambios en el contexto político y social, con fuerte tendencia a modificar también las relaciones económicas. Sabido es que todo cambio en este sentido, implica la necesidad de tener referentes nuevos en cuanto a acciones sociales, creaciones culturales y vidas personales; puesto que si la sociedad en general está cambiando y propiciando nuevos modos de relacionarnos en los contextos antes descritos, los hombres y mujeres que integran dicha sociedad, también deben cambiar; de hecho, dicho cambio social no será posible si no se materializa en la población.

Precisamente para contribuir modestamente a este proceso, se considera la necesidad de investigar la vida y obra en el ámbito socio-estético de Francisco Ramón Hernández; hombre vinculado al campo artístico carabobeño; teórico, crítico y artífice de las artes, específicamente del teatro, la literatura y las artes plásticas; personaje de extracción popular, de rigurosa autoformación académica y que en el medio cultural de los municipios carabobeños de Valencia, San Diego y Naguanagua, es sencillamente conocido como “El Poeta”.

Esta iniciativa pretende evitar la pérdida de un referente, que a juicio de muchos que lo conocen, es un personaje de grandes dificultades y gran complejidad social, capaz de estimular y modelar en el colectivo venezolano, una conciencia crítica,

identificada con lo nacional, y de capacidad creadora.

Sin pretender fijar el destino histórico del personaje en cuestión, se decide biografarlo en vida; primero porque el mismo, en sí, constituye una fuente primaria de gran significación social; y segundo, porque es realmente estimulante la posibilidad de mostrar con toda la objetividad posible, la vida de un hombre cuya rigurosidad de pensamiento y acción, le ha merecido el elogio y reconocimiento de muchos, pero también la incompreensión y la crítica severa de otros tantos, aún de sus seres más cercanos y queridos. Una tercera razón la constituye el hecho de poder encontrarnos con un personaje cualificado intelectualmente, que ha vivido intensamente las últimas seis décadas del pasado siglo XX venezolano y casi década y media del siglo XXI.

Por otro lado, existe el convencimiento, dado un conjunto de circunstancias personales concurrentes, de reunir las condiciones y vinculaciones que permiten llevar a cabo este proyecto. Ya son cerca de veinte años conociendo al personaje y compartiendo actividades en gran parte de ese tiempo, por lo que, sin pretensión alguna, se cree tener las condiciones, actitudes y motivaciones para producir una biografía contextual del profesor Francisco Hernández, hecho que pudiera constituir un significativo homenaje al personaje, al arribar a 73 años de existencia y 40 de vida artística cultural.

Razones de diversa índole pueden llevar a un bió-

grafo a elegir a un personaje para biografiar, “pero lo que sí es meridianamente claro es que si el biógrafo no siente una atracción especial hacia el personaje la biografía no funcionará” (Gómez, 2005:22). La biografía debe interesarse tanto en el tiempo como en el hombre. François Mauriac citado por Halkin, “Considera que un autor no se decide a escribir determinada biografía, sino hasta que se identifica con el modelo escogido.” (p.A6). Opinión parecida es la de León Edel, quién afirma que, “el corazón mismo de toda empresa biográfica es la relación del biógrafo con el sujeto a biografiar.” (p. C1).

Circunstancialmente se da el contexto espacial-temporal para reivindicar a un hombre cuya vida y conducta apegada a enaltecedores principios, y creadora en el campo intelectual, educativo y humanístico en general, constituye un legado para las generaciones presentes y futuras en la construcción del hombre nuevo y la mujer nueva.

Al tratar de explicar la razón que mueve a investigar la vida y obra de Francisco Ramón Hernández, el cual, sin duda alguna, es uno de los más acuciosos exégetas de la obra socio-estética del dramaturgo y teórico-estético alemán Bertold Brecht; es inevitable citar al propio Brecht, cuando en su escrito: “Preguntas de un obrero que lee o preguntas de un obrero ante un libro”, afirma: “Julio César venció a Los Galos”, para luego interrogar: ¿no lo acompaña siquiera un cocinero?

La ausencia de los pequeños hombres en las corrientes historiográficas, ha sido una constante. La

historia no solo la escriben los vencedores, sino que además, la mayor de las veces, ha sido utilizada para contar, loar y cantar la vida y obra de los llamados “Grandes Hombres”, de los héroes a los cuales a través de la historiografía, se les da gran connotación.

La biografía como género histórico y como ningún otro, no escapa a esta tendencia perniciosa. Al respecto León Halkin, (1968) en su trabajo “Iniciación a la crítica histórica”, afirma: “siempre son los grandes hombres los que posan para el biógrafo. ¿Por qué no personajes más modestos?”. Pareciera responderse él mismo cuando comenta que “la historia de un hombre sin historia, a nadie interesa” (p.A5), dado que es el interés social lo que le da valor a una biografía o a cualquier estudio histórico. Dicho interés, en el marco de la lucha de clases, lo determina la clase dominante, la cual como es sabido, impone socialmente su cuerpo de valores y principios.

En la “Introducción en forma de manifiesto” que León Edel (1990) le hace a su texto “Vidas Ajenas”, coincide con Halkin, cuando sin duda, desde una visión clasista, afirma que sobre vidas ordinarias se escribe poco, pues “uno supone que los lectores no desean penetrar en lo ordinario sino en lo extraordinario” (p. C1)

Vale preguntarse: ¿Quién lo supone? ¿Dicha suposición surge casualmente o mediado por el conjunto de sus intereses, determinados por su condición y clase social? No se trata es este caso de argumentar desde el resentimiento banal, sino de

dejar claro que, la selección del personaje se corresponde con una visión militante de la historia, comprometida en el marco de la lucha de clases y por lo tanto no neutral aunque si rigurosamente objetiva. Sobre ello se volverá más adelante.

Ahora bien, pese a los diferentes criterios de fondo, se coincide plenamente y como ya se ha dicho, en que la biografía de un personaje determinado no tendría ningún sentido sino lleva implícito un aporte social, producto de la relación del biografiado con su contexto histórico social. Sin embargo, cabría preguntar al respecto: ¿Quién determina lo que es de interés social? ¿Eso se da por generación espontánea en la sociedad? Claro que no, la mediación de los valores e intereses del historiador está presente en el proceso, desde la escogencia del personaje, hasta la selección y manejo de la información.

Precisamente por ello y en medio de los procesos que experimenta el país en sus diferentes contextos, es por lo que se asume el reto de analizar y biografiar la vida de Francisco Ramón Hernández, consciente de lo difícil del género histórico, pero seguro de que el mismo facilitará la ilustración más emblemática posible, sobre el trabajo creador del personaje, su aporte social, y a su vez arrojará luces que permitirán recoger historiográficamente, situaciones que caracterizaron y caracterizan el contexto histórico temporal en el cual se ha desarrollado y desarrolla la vida del personaje, cumpliéndose así una de las premisas de León Halkin (1968), en cuanto a que, “una biografía válida so-

brepasa lo particular y no culmina sino en una forma artística”. Para él, todo biógrafo debe respetar a quién describe y debe esforzarse en estudiar a la vez “la época, el medio y el individuo”. (p. A1)

Por otro lado ha dicho el propio Francisco Hernández, que la sociedad del valor de cambio (cuánto tienes, cuánto vales) está en crisis, por lo que es imperante contraponerle la sociedad del valor de uso, o bien lo que otros han denominado: “valores espirituales”, humanos, sociales.

Impulsados por esta premisa, resulta perfectamente loable o al menos aceptable, reconstruir la vida de una doméstica, de un humilde funcionario público o privado; o sencillamente la vida de un poeta, de un inconnotado estudioso de las artes, que no por desconocido es menos importante; más aún si aceptamos y reconocemos que la obra de los llamados “grandes” hombres, se sostiene sobre la vida de los denominados “pequeños-grandes” hombres y pequeñas grandes mujeres, pues no en vano, Brecht ha escrito: “hasta en la legendaria Atlántida, la noche en que fue devorada por el mar, los que se ahogaban clamaban llamando a sus esclavos”.

En consonancia con Bertold Brecht, nada es más emblemático para ilustrar las razones expuestas al argumentar el porqué de la escogencia del personaje, que un extracto del texto de José Rafael Pocaterra, “Los Héroes sin Nombres”, tomado de la revista Calibán del medio día de América, y en cuyo contenido, el insigne valenciano y hombre de letras, manifiesta la necesidad imperiosa de

escribir la historia de los pequeños grandes hombres. Al respecto dice:

Los que hemos estudiado en el libro vivo esa historia no escrita; los que creemos que aún falta por escribirse, no los anales de los patriotas ni de los guerreros; no la épica de los jefes insignes y de los subalternos que morían como perros cerca de las botas de los jefes insignes, sino la historia de los hombres: del pequeño hombre enorme que dijo en el lenguaje definitivo de los hechos cómo el elemento humano al que otros sólo consideraron para talar los árboles, arrear la recua, rasurar el cañamellar o recoger la almendra del cacao, cómo ese elemento humano, que acaso no era más culto ni podía serlo (...) fue la noble materia heroica de que se sirviera: porque El Libertador creyó siempre, hasta en las obras más lóbregas en Jamaica (...) fue con ellos con quienes ese enorme pequeño hombre levantó para sorpresa de los tiempos y para vergüenza de quienes todavía no lo comprenden, esto que se llama una patria por lo que contiene en sí de sacrificio humano.³

Una biografía con visión militante

En opinión de Maurois (1937):

En biografía, toda oposición entre los individuos o fuerzas antagónicas, es atractiva para los biógrafos, tentadora, pero solo será importante cuando se muestran, por debajo de ella, las capas profundas correspondientes entre las masas de la sociedad en la cual se da la contradicción. (p: B34)

Esta premisa de André Maurois, se asume como pauta metodológica fundamental en la aspiración a biografiar el personaje ya referido en el presente artículo, dado que coincide plenamente con la propuesta científico-social, del taller Experimental “Luces de Nuestra América, denominada: “Historia Militante de Venezuela en Micro”, entendida ésta “como la interpretación dialéctico-materialista del proceso de acontecimientos forjadores de una colectividad determinada, desde la

posición de los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de las clases populares.” (Hernández, 2005:6)

Al respecto y a manera de ilustración vale recordar algunos planteamientos definitorios contenidos en el Post-scriptum (capítulo noveno) de la obra “Tiempo de Ezequiel Zamora”, de Federico Brito Figueroa (1976):

1. Nuestra Interpretación, que es la historia militante (que comienza a ser cultivada, afortunadamente, por docenas de investigadores) difiere de la de los ilustres pensadores mencionados en párrafos anteriores, pero ninguna de ella constituye una deformación de la realidad pasada, reconstruida: por vía de las evidencias posibles, en unos casos; por inducción y analogía, en otros, y en la comprensión de los fenómenos con criterios de totalidad, siempre, en todo momento del trabajo concreto. 2. La comprensión del presente, especialmente la acción teórico-práctica para transformarlo revolucionariamente, permite a la historia militante una más cabal comprensión del pasado, en este caso de la Guerra Federal. A veces señala Marc Bloch, es necesario “cumplir una primera condición: observar, analizar el paisaje de hoy, porque sólo él da las perspectivas de conjunto de la cual es indispensable partir”. 3. Nuestra interpretación, en consecuencia, no es neutral, es comprometida, en el contexto de la lucha de clases en Venezuela, en el pasado y en el presente, y desde una perspectiva teórica: el marxismo militante, que es acción práctica, discusiones escolásticas contra el sistema de dominación política y explotación económica. En el cuadro de estas consideraciones escribimos con pasión y no con “frialidad propia de los intelectuales a quienes las ideas se les mueren en el cerebro por falta de sangre”, según recordaba nuestro maestro Eugenio Imaz, en sus años de profesor en el antiguo Instituto Pedagógico Nacional. No escribimos para satisfacer el gusto asexuado de los especialistas en fichas bibliográficas, que se indignan por los calificativos que utilizamos para definir políticamente a las figuras anti-pueblo, como Juan Vicente González, a los apostatas de las prédicas democráticas, como Antonio Leocadio Guzmán, y a los prevarica-

dores como Antonio Guzmán Blanco. (p.491)

La función primordial de la historia militante (en micro) consiste en dignificar (no idealizar) al pueblo por sus múltiples y valiosos aportes en el proceso de transformación y desarrollo social de su comunidad o país, en particular, y de la humanidad, en general. Según los principios rectores de la historia militante (en micro), el individuo es concebido como ente social, transformable, que puede descender (y no ascender) a la gloria, en virtud de la jerarquía de sus ideales (progresistas o revolucionarios) y de su conducta o ejecución social correspondiente.

En Venezuela vale señalar como forjadores de la historia con visión y posición militante, a historiadores como: Carlos Irazábal, Miguel Acosta Saignes, Rodolfo Quintero y el ya citado Federico Brito Figueroa. No obstante, estos reconocidos y comprometidos investigadores, acuciosos, expertos en el manejo riguroso del método dialéctico-materialista, no llegaron a trabajar esta visión a nivel micro, puesto que en sus obras, siguen siendo las grandes figuras los protagonistas, sin que se refiera de forma específica, es decir, con nombre y apellido, el aporte de muchos partícipes del pueblo, aun innominados. Sin embargo, ello no los desmerita, por el contrario, son pioneros en nuestro país de esa historia que asume sin pruritos el maestro Brito Figueroa, y que el mismo ilustra magistralmente cuando interroga y responde: “¿Neutralidad en la historia? No, no la hay siquie-

ra en la selección del tema del tema a investigar y mucho menos en la construcción del pasado y comprensión del presente.” (2000:15)

Lo hasta aquí dicho, evidencia las tendencias historiográficas del autor, el cual se identifica plenamente con la interpretación militante de la historia, en cuanto ésta difiere de la historiografía tradicional de connotados pensadores e historiadores, sin que ello signifique deformar la realidad pasada. Se trata pues de una interpretación que no es neutral. Por esta razón se escribe con pasión, con compromiso y desde una perspectiva teórica marxista militante, activa y reflexiva.

A esta tendencia de la historia militante, tal y como ya se ha dicho, se agrega el estudio en su aspecto micro; es decir, la visión de los elementos más pequeños y específicos que permiten valorar el pueblo por sus múltiples y valiosos aportes en el proceso de transformación y desarrollo social.

En tal sentido, es innegable la intención del autor de la biografía que apenas inicia su construcción, de integrar lo individual con lo colectivo y/o social, puesto que en esta visión de la historia militante “en micro”, se concibe al individuo como un ente social transformable, que puede evolucionar en la virtud de la jerarquía de sus ideales progresistas y revolucionarios, de su conducta o ejecución social corresponsable; o involucionar, dado su actitud reaccionaria y contraria a los intereses de las grandes mayoría.

A manera de conclusión

Lo hasta aquí expuesto, no es más que una primera y ligera aproximación a la manera en que se pretende llevar a cabo la empresa académica de biografiar al cultor popular y nacional, Francisco Ramón Hernández.

Es necesario reconocer que la biografía como género histórico exige un conocimiento extenso y profundo sobre el personaje y su entorno, a objeto de que el estudio resultante satisfaga las exigencias de globalidad, amplitud, contextualidad y objetividad crítico-valorativa.

De forma autocritica conviene admitir las limitaciones evidentes, a partir de algunas imprecisiones y dudas metodológicas, propias de quién se inicia en los oficios de investigador, historiador y biógrafo. Pero precisamente esta etapa de apuntes y compilación de datos, de organización, es la permite sentar las bases para el desarrollo de lo que Halkin (1968) denomina el plan a priori o la idea preconcebida, el cual “ha sido y será siempre el primer impulso de una mente indagadora. (p: A11)

A partir de ahí se avanza en un análisis desde la perspectiva de la biografía historiográfica, de la vida y obra de Francisco Ramón Hernández “El Poeta”, pudiendo describir desde su aporte socio-estético, por dar un ejemplo, la importancia de las políticas del estado venezolano en la reivindicación de la cultura popular, tanto en la denominada cuarta república en las décadas de los 60, 70 y 80, como en la actual República Bolivariana de

Venezuela.

Será fundamental estructurar una cronología mínima sobre la vida del personaje, la cual determine las grandes etapas de su vida y permita acercarse y contactar con mayor precisión las personas significativas en el desarrollo de la misma: madre y padre, hermanas, hijos, sobrinos, esposa, amigos, compañeros de actividades artístico-culturales, políticas, literarias, así como las instituciones de diversa índole con las cuales se vinculó.

Otra acción propia del trabajo preparatorio consiste en ubicar, clasificar y filtrar las fuentes documentales, inéditas, editadas, iconográficas y principalmente las orales; los denominados testimonios, los cuales no solo deben ser recogidos, sino también controlados y explicados, pues gracias a ellos, a través de ellos y a pesar de los mismos, se elabora la historia. Halkin (1968) plantea que es un error presentarlos como anexos, pues ellos son: “la historia misma, viva, humana y palpitante.” (p. A9). Para tal fin el historiador biógrafo critica los textos, los testimonios y los usa en la síntesis a partir de su decantamiento y validación. En fin, un buen biógrafo es y debe ser ante todo buen escritor, capaz de escoger los rasgos más característicos, armonizarlos, estetizarlos y de la forma más apropiada, compartirlos con el lector; un buen biógrafo seduce a través de su escritura.

Pese a estar en su etapa inicial, esta empresa académica con la cual se pretende biografar la vida y obra de Francisco Ramón Hernández en el campo socio-estético, ya comienza a evidenciar un

planteamiento teórico “bastante completo” para abordar dicho estudio, que si bien es cierto no es original, está revestido de aspectos novedosos. Esta pretendida biografía es redacción o estructura del lenguaje, pero no niega el carácter histórico intencionado de este proyecto, así como la profunda vinculación social que se pretende darle.

Es notable la sintonía del autor con el personaje biografado; se manifiesta una relación de empatía, reflejándose la identificación del primero con el segundo en lo ideológico, lo político y lo estético. Tal situación no significa que el proyecto planteado pretenda la realización de una biografía apologética, dirigida a exaltar solo las virtudes del personaje; muy por el contrario se parte de la creencia firme de que es imposible el desarrollo socio-histórico, sin contradicciones. Por esta razón todo elemento que identifique al autor con el personaje y toda virtud o defecto en él encontrado, será sometido a críticas y visto en sus múltiples vinculaciones y contradicciones.

Finalmente conviene señalar lo siguiente: los seres humanos somos la conclusión de determinaciones de tipos naturales, sociales e históricas; pero, portadores de una conciencia activa que nos permite ir más allá de dichas determinaciones y hacemos una individualidad capaz de superar a las mismas creando espacios de libertad, creatividad y transformación.

Esos espacios son lo de la ética, estética, la política e incluso la religiosidad, en donde se da una actitud de conjunción con los demás; de encuen-

tro y desencuentros con la dignidad del otro.

En un personaje, cualquiera que pudiera ser su clasificación (sabio, artista, artesano, santo, otros), pueden percibirse determinaciones socio-históricas, clasista o de otras índole, pero también hay realizaciones espirituales y culturales que la realidad concreta, activa en su conciencia, permitiéndole interactuar con y frente al mundo de esas determinaciones. En la persona de Francisco Ramón Hernández “el poeta”... un hombre de la cultura nacional y popular; se va a la búsqueda, estudio y valoración de dichas determinaciones y de la conducta y accionar desde el ámbito socio-histórico, del personaje biografiado; todo ello conducente a la apreciación de la vida de un individuo en relación con un entorno socio-histórico, partiendo de la conocida máxima: “hombre y circunstancias habiéndose mutuamente”.

Referencias bibliográficas

- Brito, F. (1976). *Tiempos de Ezequiel Zamora*. Caracas: Editor Centauro.
- Carbonari, M. (2003). *¿Quién construye la historia?: La rehabilitación de los sujetos y la biografía renovada*. Mendoza- Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana «Juan Marinello». (1999). *Colectivo de autores. Cultura popular tradicional cubana*. La Habana.
- Cardoso, C. (1992). *Paradigmas Rivais na Historiografia atual*. Texto mecanografiado UFF.
- Chartier, R. (1996).- *La historia hoy en día: Dudas, desafíos, propuestas en la “nueva” historia cultural*.

Madrid: Ediciones Complutense.

- Edel, L. (1990). Vidas ajenas. En Frassato L. (Comp.), *La biografía como género histórico* (p. C1 – C30). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Frassato, L. (Comp.).- (2003). *La Biografía como género histórico*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Giroux, H.A. y Simón, R. (1998). *Pedagogía crítica y política de cultura popular*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell (eds. y trans). Nueva York: International Publishers.
- Halkin, L. (1968). Iniciación a la Crítica Histórica. En Frassato L. (Comp.), *La biografía como género histórico* (p. A1 – A19). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Maurois, A. (1937).- Aspectos de la biografía. En Frassato L. (Comp.), *La biografía como género histórico* (p. B1 – B35). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Levillain, P. (1996).- *Os protagonistas: da biografia*. Brasil: Editora UFRJ/FGB.

Revistas

- Frassato, L. (2003).- La Biografía como género histórico. *Mañongo*. Revista semestral de Historia. 31, 237 - 259.
- Gómez, J. (2005).- En torno a la biografía histórica. *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*. 13, 7-26.
- Hernández, F. (2005).- La historia militante de Venezuela en micro. *Calibán del medio día de América*, 3, 6 -7.
- Pocaterra, J. (2005).- Los Héroes sin Nombres. *Calibán del medio día de América*, 4,3

Electrónicas

Brecht, B. (2012).- *Preguntas de un obrero que lee*. [Documento en línea, disponible en <http://www.quehacer.com.uy>]

Gracia, M. (2003).- *El rol de la educación en la hegemonía del bloque popular*. [Documento en línea Disponible en <http://www.rebelión.org/otromundo>.]

González, L. (2008).- *Alta cultura y cultura popular: Naquedad, lo nice y lo in.* [Documento en línea, disponible en <http://www.tuobra.unam.mx>]

Notas referenciales

¹ C. I. D. de la cultura cubana «Juan Marinello». (1999), pg. 10

² Hernández (2002), pgs. 6-7

³ Pocaterra (2005), pg. 3

⁴ Maurois (1937), pg. B34

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD. UN ENTRAMADO



INTERDISCIPLINARIO MÁS ALLÁ DE LOS RETOS

ANA MERCEDES LÓPEZ*
anamerlopez@gmail.com

Recibido: 09/09/2014

Aceptado: 25/05/2015

Resumen

En los albores de este nuevo siglo, vivimos una realidad colmada de velocidad, tecnificación, transición y expectativas cambiantes, que reajusta diariamente nuestro proceso de expansión de vida y de conocimiento. Esta convulsión cognitiva propicia el interés por traspasar los límites de las especialidades, sin desestimarlas ni negarlas, para lograr una dimensión de mayor alcance aprehensivo y un nivel superior de conclusiones; esto es la *transdisciplinaridad*. Sin embargo, para que esta visión exista, debe partirse de la reafirmación y reagrupación de saberes del plano interdisciplinario. Una docencia universitaria fundamentada en esta integración disciplinar permite un proceso educativo organizado en torno a unidades más globales, estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, eliminando la parcelación habitual en la transmisión del conocimiento, carente de objetividad y visión conjunta. Por tal motivo, los docentes debemos incentivar el ansia de saber y la capacidad creadora antes que reducir, limitar y simplificar el conocimiento. Nuestro reto desde la academia es guiar la construcción de una cultura planetaria con conocimientos inter y transdisciplinarios, que promuevan el avance de la humanidad hacia la utopía de edificar y sostener un mundo donde se despliegue intensamente la esencia humanista del saber. Por tanto, debe partirse de un rediseño estructural académico como matriz generadora de otras estructuras, que estimule la integración epistémica, más allá de una mezcla de técnicas, trascendiendo a los paradigmas a partir de una propuesta de educación universitaria transdisciplinaria que sea capaz de atravesar y poner a dialogar a las diferentes áreas del saber.

Palabras Clave: Educación Universitaria, Transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad.

VENEZUELAN UNIVERSITY EDUCATION AND TRANSDISCIPLINARITY. AN INTERDISCIPLINARY NETWORK BEYOND CHALLENGES

Abstract

At the beginning of this new century, we live in a reality full of speed, modernization, transition and changing expectations, resetting daily our expansion processes of life and knowledge. This cognitive upheaval promotes interest beyond the limits of the specialties, not dismiss nor deny them, in order for achieving a broader apprehensive scope and a higher level of conclusions; this is *transdisciplinarity*. However, for this vision there must be assumed re-affirming and regrouping knowledge into the interdisciplinary plane. A university teaching based on this discipline integration allows an organized educational process about more global units, conceptual and methodological structures shared by multiple disciplines, eliminating the usual fragmentation when transmitting knowledge, with poor objectivity and shared vision. Thus, as teachers, we must encourage the thirst for knowledge and creativity capacity rather than reducing, limiting and simplifying knowledge. Our academy challenge is to guide the constructions of a planetary culture with inter and transdisciplinary knowledge, which promote the progress of humanity towards the utopia of building and supporting a world where the humanist essence of knowledge is intensely expanded. Therefore, it must be assumed a structural academic redesign, as a generator matrix of other structures, which incentives the epistemic integration, beyond a mixture of techniques, transcending paradigms from a transdisciplinary university education proposal able to go through and make dialogue between the different areas of knowledge.

Key Words: University Education, Transdisciplinarity, Interdisciplinarity

*Magíster en Gerencia Avanzada en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.124-131.

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

Educación universitaria venezolana y transdisciplinariedad. Un entramado ...

Ana Mercedes López

Introducción

En los albores de este nuevo siglo, vivimos una realidad colmada de velocidad, tecnificación, transición y expectativas cambiantes minuto a minuto. Ese reajuste diario y constante es básico en este proceso de expansión de vida y de conocimiento que nos arroja a todos, aún cuando no seamos del todo capaces de entenderlo. Esta convulsión cognitiva propicia el interés individual por traspasar los límites de las especialidades, sin desestimarlas ni negarlas, para llegar a una dimensión de mayor alcance aprehensivo y un nivel superior de conclusiones. Esto es definido por los entendidos y especialistas, como *transdisciplinaridad*.

Desde esta perspectiva, la transdisciplinaridad se vincula indiscutiblemente con la educación universitaria, por su relevancia en la formación de especialistas y el trazado de las disciplinas. Además, los conocimientos transdisciplinarios no se obtienen de manera espontánea como resultado único del desarrollo de la ciencia y la tecnología, sino que exige además una labor profunda, consciente y orientada a este fin.

Así, desde una cosmovisión filosófica y hasta metodológica, que busca relacionar conocimientos y formular generalizaciones, me propongo reflexionar acerca de la articulación entre transdisciplinaridad y la educación universitaria.

Reflexiones acerca de la transdisciplinaridad

Actualmente, muchos nos sorprendemos por los avances en conocimiento, ciencia y tecnología;

tanto es así, que tal vez no hayamos tenido tiempo aún de desarrollar las capacidades necesarias para asimilarlas en su justa medida. Observamos perplejos cómo se profundizan los objetos de estudio, surgen nuevas disciplinas, se producen aproximaciones entre ellas, al punto de desdibujarse los límites o demarcaciones existentes.

De hecho, no faltan interesados en superar las distancias existentes entre el llamado conocimiento científico y el no científico, considerando además que ese conocimiento cotidiano no científico puede llegar a tener, en muchas oportunidades, mayor legitimidad. Igualmente sucede con las fronteras entre las ciencias sociales y las naturales y exactas, brindándoles una visión más holística e integral. Así, Espina, Álvarez, Clark, Franco y Pastrana (2003), nos hablan ahora de un panorama científico más actual: a) los investigadores y sus productos se desplazan dentro de redes cada vez más amplias, b) hay nuevos actores conformando el sistema investigativo, y c) existen más especialistas con conciencia de las interconexiones fenomenológicas a través de una perspectiva más amplia. Sin embargo, para llegar a este punto, es necesario hacer un poco de historia y ubicarnos en épocas pasadas. Así, nos encontramos que uno de los métodos que se mantiene con gran relevancia y prestigio es el "método científico", argumentado bajo el pensamiento de Comte y Durkheim, entre otros (Carmona, citado por González, 2009). Este método de ciencia, es sustentado por la Escuela Positivista, como único, universal, y caracterizado

principalmente por separar las áreas disciplinarias, y fragmentar su objeto de estudio tanto como le sea posible, argumentando que la suma de las partes constituye el todo. Si bien es claro que tal abordaje resulta válido para muchas de las actividades científicas de laboratorio, no es menos cierto lo limitado de su aporte para solventar planteamientos que emergen de la realidad. El método científico es una visión restringida de la investigación científica, ya que descarta otro modo de producción de conocimiento, limitando el estudio de nudos críticos y obviando que la realidad es compleja y transdisciplinaria.

A mediados del siglo pasado, nuevos enfoques para abordar la realidad se han vislumbrado, particularmente en el área de la pedagogía. Ya desde inicios del siglo XX se habló de la necesidad de efectuar orientaciones multidisciplinarias en la investigación educativa, y más tarde, a inicios de la década de los setenta, aparecen libros en educación, separatas, revistas y otras publicaciones en general, que referían la necesidad de atender a aspectos interdisciplinarios, existiendo hoy día quienes destacan la importancia de efectuar investigación desde el punto de vista transdisciplinario como enfoque para abordar la realidad.

A partir de todo lo anterior es conveniente, para avanzar en el discernimiento terminológico, detenernos a diferenciar entre la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Estos términos han sido aclarados y conceptualizados por autores como Ander-Egg, Boissot, Espai-

llat, García Guadilla, Paris y Saneugenio (Hernández y Román, 2006). Por ello, se concretizará desde la disciplina.

La disciplina y más allá de ella

Al hablar de *disciplina*, esta se instituye a través de la demarcación, división y especialización del trabajo, respondiendo a los dominios predeterminados por el paradigma dominante. Las disciplinas nacen, evolucionan, se institucionalizan, y están ligadas a la historia de las universidades y la sociedad; son el producto de la articulación de las transformaciones sociales y los cambios dentro de ellas (de conocimientos, objetivos y métodos de investigación).

Existen organismos, sistemas, hechos, fenómenos, que constituyen objeto de estudio de más de una disciplina. De allí que puedan desarrollarse investigaciones *multidisciplinarias*, cuando el aporte de cada disciplina permite profundizar y enriquecer los conocimientos de las demás. Sin embargo, la finalidad está inscrita en el marco de los objetivos de cada una de ellas por separado. Por su parte, la *interdisciplinariedad* ocurre cuando en el desarrollo de una investigación afin entre disciplinas, se establecen transferencias de conocimiento, habilidades, propósitos, instrumentos y tareas, mostrando vínculos preservantes de sus particularidades. Esta integración o intercambio disciplinar es de naturaleza intrínseca en cuanto a sus métodos, es decir, al momento de abordar un problema y objeto de estudio, sus métodos son comunes, de una u otra área del conocimiento.

En cuanto a la *transdisciplinaridad*, esta se refiere al rebase de las disciplinas, como resultado del desarrollo actual de la ciencia y la tecnología en esta era de globalización (Carvajal, 2010), lo que sugiere cooperación, interdependencia e integración entre disciplinas, uniendo fuerzas y abriendo mentes. Esta interacción propicia transformaciones sobre todo del conocimiento, por lo que requiere del investigador una visión universal y sistémica de la realidad; no se reduce a un simple intercambio o confrontación. Implica la comprensión unitaria de la realidad y el conocimiento, su correspondencia y complementariedad, lo cual implica un cambio de pensamiento y de espíritu que rompa con el pensamiento estereotipado enraizado en el territorialismo y parcelamiento académico.

Alcanzar la transdisciplinaridad implica, sobrepasar ese trasvase entre disciplinas que conlleva la interdisciplinaridad, para lograr la integración desprejuiciada de complejos procesos, sobre todo los que tienen que ver con el área social, además de apertura, racionalidad y flexibilidad. A través de ésta perspectiva, se plantean estrategias de largo alcance que tienden a hacer énfasis en los estudios cualitativos, la teorización, el uso de la intuición, el compromiso social y la proposición de cambios profundos, buscando las variables del sistema. Desde el punto de vista etimológico, el término subyace la dimensionalidad, ya que su vocablo está conformado por la preposición latina *trans*, prefijo que significa “más allá y a través de”, y el

sustantivo adjetivado *disciplinaridad*, lo que nos indica eventos en los que no existen fronteras entre las disciplinas, es decir, las acciones que se mueven dentro y a través de una determinada disciplina.

En este orden de ideas, el enfoque transdisciplinario se inicia desde el preciso instante en que el sujeto comienza a interpretar la realidad, pues la realidad es transdisciplinaria (Sotolongo y Delgado, 2006). Lo cierto es que estos conceptos surgen con el propósito de unir las diferentes áreas del conocimiento, que permitan a docentes, investigadores y estudiantes acercarse a la realidad.

El trasvase de los contenidos

El considerar la unión de las disciplinas a través del diálogo es factible como propuesta en el ámbito de los planteamientos económicos y sociales de Venezuela. De esta manera, a través de la interconexión de asignaturas, seminarios o cátedras en común, se logra avanzar en el enfoque transdisciplinario o al menos interdisciplinario.

La incorporación de nuevos conocimientos, la multiplicación y diversificación de nuevas disciplinas interconectadas se están dando con una regularidad extraordinaria, por lo que la creatividad del docente y el discente representan gran relevancia en el ámbito transdisciplinario. En este perímetro, se considera que la pedagogía juega un papel relevante en la práctica educativa, abordando los problemas de la educación superior desde el aula, en todas las áreas del conocimiento y constituyendo una propuesta para transmitir el enfoque

interdisciplinario y/o transdisciplinario en la formación del egresado de las instituciones de Educación Superior. Este profesional debe tener la disposición de trabajo en equipo, la solidaridad, el ánimo de colaboración, la visión y el cometido para abordar la realidad con perspectiva transdisciplinaria.

Sin embargo, para que esta visión transdisciplinaria exista debemos, como los niños que intentan caminar, comenzar gateando a través del plano interdisciplinario. Esto no es más que, la reafirmación y reagrupación de saberes; sus manifestaciones diversas, desde contactos sencillos y de apoyo metodológico o conceptual hasta la aparición de nuevas disciplinas.

En el caso educativo, Komenski (citado por Pérez y Setién, 2008), propuso “la *pansophia* como pedagogía de la unidad, capaz de eliminar la fragmentación del saber de las disciplinas” (p. 8). En este segundo nivel de integración disciplinar, la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales de verdadera reciprocidad y enriquecimiento mutuo, con lo que llega a lograrse una transformación de los conceptos, las metodologías de investigación y de enseñanza. Ello implica también, a juicio de Torres (citado por Carvajal, 2010), la elaboración de marcos conceptuales más generales en los que las diferentes disciplinas en contacto, son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.

La actividad docente fundamentada en la integración disciplinar, permite que los conceptos, mar-

cos teóricos, procedimientos y demás elementos con los que tienen que trabajar profesores y estudiantes se organicen en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

Sin embargo, la parcelación en que habitualmente se han transmitido los conocimientos, impide que el estudiante se habitúe a reflexionar y analizar los problemas o situaciones desde la perspectiva total de las diferentes asignaturas, situación ésta que merma la objetividad y la visión de conjunto. Siendo así este panorama, nosotros como docentes, debemos desactivar el intento de reducir y limitar el conocimiento, y de simplificarlo con la pretensión de poseer siempre una respuesta; por el contrario, el transitar mediante interrogantes nos ayuda a movilizar el ansia de saber e incentivan la capacidad creadora.

Frente a nuestros ojos está el reto de guiar la construcción de una cultura planetaria con conocimientos inter y transdisciplinarios, que represente el avance de la humanidad hacia la utopía de edificar y sostener un mundo donde se despliegue con más intensidad la esencia humanista del saber.

La educación universitaria venezolana y la transdisciplinariedad

Desde la academia, debemos reflexionar y formular planes relacionados con la apertura educativa, inclinándonos hacia el deber ser y el ser de las instituciones de Educación Superior venezolanas, en general, y de las universidades en particular, todo esto en tiempos de transformación y actualización,

a propósito de una nueva Ley de Educación Universitaria en puertas, y las políticas públicas en materia académica que regirán los destinos de la educación universitaria en los próximos años.

Debido a la dinámica que nos arropa, se hace cada vez más imperativo formar profesionales con enfoques inter o transdisciplinarios, capaces de abordar la realidad y proporcionar respuestas viables y confiables a una sociedad que las requiere. A pesar de esto, en este proceso nos encontramos con varias barreras a superar, principalmente la producción de conocimiento parcelado y superespecializado, con una estructura conceptual predominantemente cartesiana.

No estaremos exentos, claro está, de toparnos frente a la tradicional perspectiva de la transdisciplinariedad como rezago y no como característica de una determinada sociedad del conocimiento. Ciertas concepciones presumen el desarrollo del saber y la cultura bajo la óptica de la homogeneización y no de la pluralización, generando lenguajes simbólicos unitarios y discursos que en la mayoría de los casos la neutralizan aparentando ser progresistas. Esta postura, sin duda, dificulta el diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento y por esencia, a la propuesta transdisciplinaria para la Educación Superior venezolana. La frontera entre ellas, su lenguaje y sus conceptos propios, aíslan una disciplina con relación a las otras y también con relación a los problemas que entre ellas surgen.

También se corre el riesgo de perder la orienta-

ción del descubrimiento y de la realidad, propósito que perseguimos los que incursionamos en la producción del saber. En esa carrera logramos que se forme lo que Morín (2000) llama "*espíritu hiperdisciplinario*", es decir, el prohibir toda incursión exterior en nuestra parcela de saber.

Lo cierto es, que cada vez con más frecuencia, encontramos diferentes áreas del conocimiento que se disgregan, originando planteamientos cuyas respuestas sólo pueden obtenerse de la integración disciplinar. Así, la formación de recursos humanos en cualquier disciplina universitaria, sea científica, tecnológica o social, estará determinada en términos de su pertinencia social, obligándole a dar respuestas a las demandas que la sociedad plantea, a través de la interconexión y el diálogo holístico e integrador de las ciencias básicas entre sí y con las ciencias humanas.

Con esto como meta, es necesario transitar a través de la inter y la transdisciplinariedad. Como se señaló desde el inicio de este papel de trabajo, este enfoque ha sido planteado y argumentado por investigadores de la educación, como Morín (ob. cit.), para quien la realidad es compleja, y sólo a través de la transdisciplinariedad nos acercaremos a ella.

Aportes para la universidad venezolana

La docencia universitaria, en esa búsqueda de educar a las nuevas generaciones, debe enfrentar los desafíos que el actual horizonte planetario plantea, donde los conocimientos tienen ahora un alcance inimaginable. No podemos estar ajenos ni

lo estamos, a los cambios en el proceso de creación, transferencia y uso del conocimiento, fundamentados en el reconocimiento de la complejidad, la multidimensionalidad y la globalidad de cualquier objeto de conocimiento. Los docentes universitarios de estos tiempos no estamos indiferentes a la necesidad de remover el pensamiento, el modo de decir y las formas de hacer, lo que conduce a profundas transformaciones educativas. Asimismo, nos urge organizar los conocimientos con una visión cargada de relaciones, ruptura de fronteras e integración a partir de los que son hasta ahora las disciplinas separadas.

En este sentido, no olvidemos que la universidad es una totalidad social íntegra, cuyo funcionamiento general es el resultado del funcionamiento integrado y armónico de la totalidad de sus partes. Así, se forman profesionales aptos para autosuperarse, con una visión amplia y un pensamiento creativo a través de conocimientos inter y transdisciplinarios, y el desarrollo de un pensamiento en red y holístico, reevaluando lo racional y lo sensorial al ampliarse posibilidades, fronteras y conjugaciones del conocimiento.

Nuestro afán de lograr la transdisciplinariedad no puede centrarse exclusivamente en el innegable aumento continuo de información; requiere además de una labor educativa que necesita perfeccionarse en correspondencia con los requerimientos de cada momento histórico, a través de un proceso cuya razón es cultivar el ser, desarrollar aspiraciones humanistas y perpetuar el diálogo, sin

olvidarse de la total y creciente inclusión de conocimientos cada vez más profundos y actuales.

De allí que, la formación inter y transdisciplinaria en la educación universitaria es un propósito de gran envergadura. Su dimensión conlleva a modificar paradigmas y enfoques educativos, para propiciar la ampliación de la mente y así, la posibilidad de aprehender la vida de un modo global, de reflexionar en torno a ella con otras dimensiones. La estructura académica debe ser el eje de la matriz generadora de los cambios, para insertar la teorización de los conceptos pedagógicos en términos interdisciplinarios y transdisciplinarios, para de esta manera generar una ruptura con la superespecialidad o especialización de la especialidad, y poder alcanzar visiones más amplias y generales de los proyectos complejos.

Por tal razón, debe partirse de un rediseño de las estructuras académicas, para que actúen como matriz generadora de otras estructuras, y la mejor manera de lograrlo es a partir de la transdisciplinariedad. Ello estimula a proponer la integración epistémica, más allá de una mezcla de técnicas, trascendiendo a los paradigmas a partir de una propuesta de educación universitaria transdisciplinaria que sea capaz de crear un diálogo entre las diferentes áreas del saber.

En la actualidad, se realizan esfuerzos para que nuevos diseños curriculares incluyan y se realicen bajo un pensamiento integral, holístico, multidisciplinario, interdisciplinario y hasta transdisciplinario, de manera que formen profesionales con

pensamiento crítico, capaces de abordar planteamientos complejos, y sobre todo, que estén preparados para dar respuestas viables, confiables y con equidad a los planteamientos de la realidad. No obstante, una obsoleta legislación en materia de educación universitaria ha dificultado los avances que en materia de transdisciplinariedad han aportado algunas políticas públicas en la praxis educativa; por lo que, es importante aunar esfuerzos para ajustar y actualizar los diseños curriculares con este enfoque transdisciplinario.

Esperamos por tanto, quienes mantenemos nuestro quehacer educativo en niveles universitarios, que las políticas académicas de todas y cada una de las instituciones de Educación Superior, particularmente de las universidades, consideren que más allá de producir y aplicar conocimientos científicos específicos, deben unificarse los saberes, centrados en la realidad venezolana, respecto a la diversidad y libertad filosófica-epistemológica de cada disciplina, solo así podrá alcanzarse la transdisciplinariedad como propuesta para una educación universitaria venezolana de avanzada.

Referencias

- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, N° 31 (julio – diciembre). pp. 156 – 169. Universidad de Caldas, Colombia.
- Espina, M., Álvarez, L., Clark, I., Franco, R., y Pastrana, S. (2003). Ciencia y Cultura: Comprensión de la Complejidad. *Revista Temas*, No. 32. Enero – Marzo, 2003.
- González, J. (2009). Didáctica Crítica desde la Transdisciplinariedad, la Complejidad y la Investigación. *Revista Integra Educativa*, N° 1. Vol. 2. pp. 63-74. Instituto Internacional de Integración / Convenio Andrés Bello, Bolivia.
- Hernández, M., y Román F. (2006). Eros y el Saber Univer-

sitario: La Transdisciplinariedad en la Relación Universidad – Comunidad. *Revista Íconos*, N° 24. pp. 17-20. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.

Morín, E. (2000). *La Cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pérez, N., y Setién, E. (2008). La Interdisciplinariedad y la Transdisciplinariedad en las Ciencias: Una Mirada a la Teoría Bibliológica – Informativa. *Revista ACIMED* [on line], N° 4. Vol. 18. pp. 2 – 21. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf> [Consulta:23/06/2014]

Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). La Complejidad y el Diálogo Transdisciplinario de Saberes. Capítulo IV. En: *La Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE COMO TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA



RAFAEL BRACAMONTE*
alcaldia333@gmail.com

Recibido: 14/01/2014

Aceptado: 12/02/2015

Resumen

En el marco de la investigación cualitativa uno de los enfoques más utilizados ha sido el etnográfico, este método permite utilizar varios procedimientos, los cuales constituyen una herramienta fundamental para que el estudioso pueda desarrollar con éxito su actuación en el proceso del objeto planteado. En el presente artículo se analiza la observación participante como técnica de recolección de información orientada a la etnografía. Por lo cual, se llega a la conclusión, de que la observación sirve para conocer la realidad de los grupos sociales, sus acciones, discursos e interacciones, haciendo de la misma uno de los apoyos más importantes con que contaría un teórico en educación, ya que, permite hacer de cualquier institución, un escenario para conocer e interpretar las complejas interacciones que allí se generan.

Palabras claves: Observación participante, técnica de recolección de información, investigación etnográfica.

PARTICIPANT OBSERVATION AS A DATA COLLECTION TECHNIQUE OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH

Abstract

In the qualitative research context, one of the most applied approaches has been the ethnography; this method allows using various procedures, which constitute a fundamental tool the researcher an use to develop successfully his/her performance in the process of stating the object. This article is meant to discuss the participant observation as an ethnography-oriented data collection technique. So it is concluded that observation helps to know the social groups reality, their actions, discourses and interactions, making it one of the most important supports a theorist in education has, since it allows institution to become into a scenario to understand and interpret the complex interactions generated.

Key words: education, ethnography, participant observation.

*Magíster en Ciencias Políticas y Administración Pública
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.132-139.
ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación...

Rafael Bracamonte

El marco de la investigación, permite esbozar una ruta para alcanzar los objetivos planteados, posibilita al participante a utilizar nuevas técnicas que se adecuan a la necesidad de un contexto. Conjuntamente, el método sirve de base para llevar con eficacia el procedimiento y a su vez conduce las intenciones para obtener información de vital relevancia que sigue una serie de pasos, lo que permite alcanzar como fin último la formulación de nuevas teorías, desarrollar las ya existentes y aumentar los conocimientos propios del teórico. Partiendo de una necesidad, se indaga cuál enfoque científico se adecua más al tipo de estudio que se aborda, bien sea cuantitativo o cualitativo y así partiendo de cada una de ellas se derivan sus respectivas estructuras para la elaboración y ejecución del mismo.

En este caso, en la investigación cualitativa se extraen y producen datos característicos como enfoque que trabaja una realidad y permite al investigador adentrarse al medio e involucrándose de manera activa al proceso de estudio, por lo tanto, entre los métodos para indagar más utilizados se encuentra el etnográfico, ya que experimenta el modo de vida de una unidad social haciendo referencia a una comunidad o grupo, para Martínez (2009) la etnografía consiste en la producción de un estudio analítico – descriptivo de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura en particular.

En este sentido, la investigación etnográfica logra desarrollar conceptos que parten de un diseño flexible en un escenario donde los participantes y protagonistas comparten una serie de características en común, que da una perspectiva holística de la realidad presente en un colectivo determinado. Este hecho supone observar el todo que compone a una sociedad, su identidad y estilos de vida, lo cual se lleva a cabo de una manera directa y permite registrar detalladamente cada uno de los sucesos que conforman su cotidianidad, el quehacer y convivir que persigue reconstruir, analizar, el carácter interpretativo de su estructura cultural y social.

A partir de esto, se amplía el complemento en relación al proceso que conduce a la obtención de información paso a paso y que en el método etnográfico como detalla Yuni y Urbano (2005) “se basa en la observación de lo que ocurre, la participación del investigador en la vida de la comunidad para obtener su visión sobre los acontecimientos. Este método se propone elaborar una descripción densa de las situaciones y grupos sociales”(p.213). Y a su vez, se compone de una serie de fases, de acuerdo a estos autores, que a continuación se presentan:

La fase de diseño: el investigador adopta una serie de decisiones que remiten a cuestiones epistemológicas y estratégicas. Se define el tema a investigar, se plantean interrogantes, se formulan los objetivos, se construye un modelo conceptual.

La fase de trabajo de campo: esta fase coincide con la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información y se caracteriza por el predominio del trabajo en el terreno. El investigador describe, analiza, explica e interpreta la realidad observada.

La fase informativa: consiste en la difusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Predomina el trabajo en escritorio.

Estas fases aportan al investigador el modo que emplea para abordar un fenómeno en una determinada naturaleza de estudio, va demarcando consecutivamente el camino para lograr esclarecer las respuestas a las interrogantes en la observación del ambiente o hecho, se formulan los objetivos y establece un supuesto que radica en la posible solución para hallar, descubrir y producir conocimientos. Y no es más que en la relación directa con los sujetos donde se obtiene la evidencia desde lo particular a lo general y viceversa, sin que se alteren las condiciones existentes que conlleva, una vez analizado la situación a divulgar, el resultado obtenido de las apreciaciones formuladas en un estilo cualitativo.

La búsqueda del conocimiento parte de un momento trascendental en la vida del ser humano y es través de la actividad orientada a descubrir algo desconocido que se da respuesta a una necesidad inherente del hombre, la etnografía permite no solo la producción de conceptos y el contacto real con los sujetos investigados, si no que va más allá de un simple método con pasos a seguir de forma

rígida, permite al investigador ser integrante activo en el escenario y así proporcionar un cambio a la forma de buscar o indagar. También, haciendo referencia a las características presentes en el estudio etnográfico, según Boyle (2003) son: la naturaleza contextual y holística, el carácter reflexivo, y el uso de datos Emic y Etic.

En este sentido, el medio en el que se desarrolla el hombre constituye el primordial espacio para recoger los datos primarios y con ello comprender el comportamiento y características principales que dan significado al ¿por qué? de esa naturaleza, convirtiendo al investigador en parte del medio para llegar a la producción y análisis de cada información pertinente. Por ello, al ser parte de esta realidad debe identificarse y percibir de una manera distinta cada hecho para comprender, interpretar y generalizar los resultados que no pueden manipularse ni alterarse en sus condiciones existentes. A través de esto, como técnica es considerada fundamental y en efecto es preciso afirmar que conlleva a visualizar y captar de forma sistemática y directa el modo de involucrarse en función a unos objetivos preestablecidos que entre las ideas permanece como la más práctica en la situación de una determinada sociedad, valiéndose de su alcance activo y permanente en el estudio, se logra percibir la naturaleza contextual y holística.

Siguiendo este mismo orden de ideas, la necesidad de dar respuesta a un fenómeno dado es un aspecto de primera necesidad pero, no solo es alcanzar un objetivo planteado, va aún más allá, articular y

lograr un canal apropiado con los sujetos. Se debe generar un producto final, una interpretación que parte de la reflexividad, producto de la experiencia y observación que va orientada a la obtención de nuevos conocimientos en un proceso teórico que el investigador genera a través de la actividad humana, los cuales están al mismo tiempo relacionados al uso de los datos Emic y lo Etic, el primero va en función de lo observado en el contexto, la perspectiva interna de lo que transcurre que se emplea para detallar las situaciones y comportamientos, el segundo a la perspectiva del estudio en relación a lo anteriormente expuesto y que da la base al trabajo en general, los sustentos y explicación de la realidad.

Este método muestra que es flexible al exponer diversos aspectos que lo caracterizan y a su vez permite utilizar varias técnicas, las cuales constituyen una herramienta para que el investigador pueda desarrollar con éxito su actuación en el desarrollo del estudio. Según Yuni y Urbano las técnicas de investigación tienen como función primordial la realización de observación de los fenómenos empíricos y la obtención de información para luego contrastarla con el modelo teórico adoptado o para generar una teoría sustantiva a partir de ellos.

Es aquí donde la observación participante juega un papel significativo, ya que, a través de este procedimiento se verifica y responde las interrogantes que concierne a la investigación, como forma par-

ticular en el proceso de estudio. Por consiguiente, es un acto en el que el sujeto que observa se compromete a percibir de forma integral la realidad en el contexto en el que se desarrollan los hechos, por lo cual, además de los sentidos, se utilizan las categorías culturales internalizadas que permiten ordenar y dar orientación a lo que se percibe.

La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica

Ahora bien, la etnografía ha venido evolucionando desde el estudio de pequeñas sociedades tribales hasta la actualidad, los métodos, técnicas, enfoques y teorías de investigación etnográfica han ido cambiando. En este sentido, la observación participante en su devenir histórico se va al siglo XIX al ser usada por la corriente naturalista que buscaba describir los compartimientos de los seres vivos en su medio natural. Al respecto afirma Yuni y Urbano “los biólogos, zoólogos y botánicos se trasladaban al medio natural de las especies para observar y describir sus conductas” (p. 184). Sin duda, la observación en su transcurso por la historia es un recurso que se adecua a diversas ciencias a lo largo de los años, por ende, constituye una práctica para detallar en tiempo real, como bien se ha señalado, los comportamiento y conductas, esto afirma que el contexto es la guía principal de estudio en el que se desenvuelven las personas.

Haciendo referencia a otro campo de acción, en cuanto a las ciencias sociales, la observación participante tuvo sus inicios en la antropología cultu-

ral, donde los científicos se trasladaban al medio natural en el que acontecían las conductas humanas, reconociendo que es este un contexto social de la especie humana; sin embargo, esta técnica no fue exclusiva de las ciencias sociales, de hecho conjuntamente la etnografía ha sido usada por muchas disciplinas. Para Yuni y Urbano en el caso concreto de la Europa del siglo XIX, practicaban la observación, la medicina y los estudiosos del folklore, aunque finalmente fue abandonada por la mayoría de las disciplinas.

En cuanto a ello, la aplicabilidad se puede constatar en un sin fin de alternativas de estudio e investigación que aunque en muchos casos se dejó de usar, deja evidencia de su función y versatilidad en el campo de trabajo. La observación participante y la etnografía no pueden entenderse la una sin la otra, la antropología es la que se apropia de la práctica etnográfica y de su técnica (la observación participante), sin embargo, eso fue criticado fuertemente por los investigadores que intentaban sustituir el acercamiento del estudioso con el contexto real de acción.

Actualmente, la antropología, en el estudio de la cultura y la sociología, en el estudio de las relaciones sociales, han sido las disciplinas que asumen la observación participante como uno de los procedimientos para apoyarse. Nos dice Yuni y Urbano lo siguiente: “La antropología y la Sociología son dos disciplinas en las cuales la observación participante se ha desarrollado como técnica o metodología de investigación y los estudios de

la etnografía educativa pueden basarse en cualquiera de estas disciplinas” (p. 185).

Cabe destacar, que estas dos áreas de estudio guardan estrechamente significación para la realización de un trabajo de investigación, una proporciona el saber de un pueblo y su identidad resultado de su proceso, creencias y tradiciones y la segunda, determina la interacción que devienen en el día a día un grupo o comunidad de personas.

En consecuencia, la técnica de la observación participante busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural o medio social, es el investigador el que se traslada a estudiar de forma directa los fenómenos. Esta fase en la cual se logra detallar, debe estar unida al discurso de los actores principales en su modo de ver y constatar lo que es, por ello la consideración del tiempo que se utiliza es vital para llevar con éxito este proceso.

El objetivo de la observación muestra la misión fundamental del investigador, que es conocer los significados y significaciones de las acciones realizadas por los sujetos que son objetos de estudio, para ello va tomando notas de los sucesos ocurridos en el campo o contexto, los describe y los analiza con la finalidad de hacer un registro de esa información. Para cumplir con ello, el estudioso se ocupa de observar, acompañar y compartir con los actores en sus prácticas diarias para comprender la totalidad de la experiencia vivida por el grupo que es objeto de observación.

Es válido afirmar que la observación participante

permite al investigador acercarse al campo de estudio. Para Yuni y Urbano “El campo es la realidad social que se pretende analizar a través de la presencia del investigador en los distintos contextos o escenarios en los que esa realidad social se manifiesta” (p. 186). En este caso, es necesario que la observación mantenga sus lineamientos en todo momento, en primer lugar, ser consciente del medio que aborda para llevar el procedimiento y en segundo, tener presente que se realiza de manera correcta, en relación a esto, son varias las etapas que deben ser desarrolladas por el investigador durante esta técnica. En este punto nos dice Taylor y Bogdan (1994) que son cuatro las etapas: “ubicación del escenarios o campo, ingreso o acceso al escenario o campo, estancia en el escenario y retirada del escenario”(p.8). A continuación, se detallan cada una de ellas:

La primera etapa denominada ubicación del escenario, consiste en seleccionar un contexto o una situación a observar, esta selección obedece a la búsqueda de un espacio ideal para dar respuesta a los planteamientos iniciales de la investigación.

La segunda denominada: ingreso o acceso al escenario o campo, es una etapa importante para el desarrollo del estudio, por ello el investigador debe asumir una estrategia que le permita facilitar su ingreso o negociar su acceso, una estrategia puede ser ubicar a una persona, con las característi-

cas del grupo u organización que será objeto de estudio, con la finalidad de que suministre al investigador los códigos necesarios para comprender e interactuar en ese escenario.

La tercera etapa la estancia en el escenario, es el lapso de la recolección de los datos a partir de la observación directa de las conductas, aspiraciones, sentimientos e ideas de los sujetos estudiados, para así comprender los significados de esos hechos. En este sentido, el proceso metodológico de la observación participante para esta etapa según Yuni y Urbano se asume en tres instancias: técnicas para obtener datos, análisis e interpretación de mismos y los mecanismos de comprobación de la fiabilidad de las informaciones. Dentro del conjunto, esta etapa va dirigida en primer momento a describir los contextos en los que se desarrolla la vida de los sujetos estudiados, tomando notas sobre las acciones y reacciones de los actores, así como también describir el ambiente y el entorno de las personas, y a su vez, las formas de organización y agrupación de los participantes. De igual manera, es significativo registrar las conductas y actividades, el lenguaje expresado, sus gestos, formas de vestir, entre otros.

No obstante, para lograr la consecución en cada uno de los períodos de la observación

participante se debe tener en cuenta vaciar la información en un instrumento para registrar los pormenores detalladamente sin pasar por alto ningún incidente, para tal efecto es preceptivo hacer mención a las notas de campo. Afirma Yuni y Urbano lo siguiente: "...contienen aquello que es visto y oído por el investigador sin incluir ningún tipo de interpretación y constituyen la principal técnica de obtención de datos" (p. 195). En algunas ocasiones, dependerá mucho del escenario en el que se encuentre el investigador. Resulta necesario tomar en cuenta que las posibilidades de registrar la información serán más o menos limitadas, de esto se puede inferir que sirve como mecanismo para anotar las referencias en el contexto en el que se desarrollan, para que luego se redacten y se tome los apuntes correspondientes.

Ahora bien, lo anteriormente expresado depende de la observación participante. En este aspecto son esclarecedoras las afirmaciones de Yuni y Urbano al plantear: "Las notas de campo deben incluir tanto descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, como la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones. La estructura del escenario se describe detalladamente" p. 196). Por esta razón, al momento de entrar en contacto con el instrumento se debe anotar, luego de ob-

servar cada acción con los sujetos o grupos estudiados lo cual le permite al investigador el poder contar con la evidencia y secuencia de las particularidades e interacciones comunicativas de lo que ocurre, a través de su ubicación en tiempo y espacio. Además, los investigadores deben lograr desarrollar un alto grado de concentración para recordar la mayor parte de lo que ven, oyen, sienten y piensan, mientras incorporan ideas, reflexiones e hipótesis de trabajo.

La cuarta etapa de la observación participante es la retirada del escenario, que llega cuando ya no se obtienen datos nuevos o se produce lo que algunos autores denominan la "saturación teórica". Siendo una forma de retirarse, disminuir la frecuencia de visitas para hacer saber que la investigación ha llegado a su fin.

Finalmente, de la situación descrita con anterioridad se llega a la conclusión de que la observación participante proporciona conocer la realidad de los grupos sociales, sus acciones, discursos e interacciones de grupos o comunidades caracterizadas conjuntamente, por ello, es una técnica que permite hacer de cualquier fenómeno un escenario o contexto para conocer e interpretar las complejas interacciones que allí se generan, convirtiendo al investigador en un sujeto activo que se relaciona estrechamente con el medio, para dar solución a un problema planteado que forma parte de análisis

y producción de nuevos conocimientos teóricos.

Referencias

- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. *En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Copilado por: Morse, J. Antioquía-Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, fenomenológicos y etnográficos*. México D. F.-México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México D. F.-México: Editorial Trillas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Manual teórico práctico*. Barcelona-España: Editorial Paidós.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, Investigación – Acción*. Córdoba-Argentina: Editorial Brujas.

Recibido: 02/06/2014

Aceptado: 23/10/2014

Resumen

El cálculo y el álgebra no estarían completos sin conocer la vida y obra de los matemáticos que a lo largo de toda la historia han dedicado su vida al estudio de dichas áreas. ¿Qué sería de nosotros en estos momentos sin los descubrimientos y hallazgos de tan dedicados hombres que hoy en día catalogamos de genios? El presente artículo trata de uno de ellos, Johann Friedric Carl Gauss, resulta imposible no conocer dicho personaje en el ámbito matemático. Hablar de Gauss, es relacionarlo con el cálculo de probabilidades por su famosa campana, con el teorema fundamental del álgebra o la teoría de potencial. Acá se expone de forma amena y sencilla su biografía, las personas que de una forma u otra influyeron en el devenir de su vida. También se explica, cómo fue el asombroso hecho que lo encaminaría hacia el mundo de las matemáticas con su famosa sumatoria de los cien primeros números; a la edad de diez años como también se muestra su lado humano. Se presenta por parte del autor otro procedimiento de forma diferente para lograr la sumatoria de los primeros cien números. Finalmente se mencionan las obras de éste gigante de las matemáticas, que sin lugar a dudas tiene muy bien merecido recordarlo como “el príncipe de las matemáticas”.

Palabras claves: Gauss, biografía, suma de los cien números.

A JOHANN CARL FRIEDRICH GAUSS'S HUMANISTIC PERSPECTIVE: THE PRINCE OF MATHEMATICS

Abstract

The calculation and algebra would not be complete without knowing mathematicians' life and work who have devoted their lives to the study these areas. What would it be at present without the discoveries and findings of such dedicated men named today as Genius? This article is about one of them: JOHANN CARL FRIEDRIC GAUSS; someone who is impossible not to know in the mathematical field. Talk about Gauss is relating him to the Calculus of Probabilities for his famous Bell, with the Fundamental Theorem of Algebra or the Theory of Potential. His biography is presented here in a pleasant and simple way, as well as people who in one way or another influenced his life. It is also explained the amazing fact that lead him towards the world of mathematics with his famous Sum of the first hundred numbers, at the age of ten, as his human side is also shown. The author also presents another different procedure to achieve the sum of the first hundred numbers. Finally, the works of this giant of mathematics, who is undoubtedly very well deserved to be recalled as "The Prince of Mathematics", are mentioned.

Keywords: Gauss, Biography, Sum of the first hundred numbers.

*Magister en Educación en Enseñanza de la Física
Universidad de Carabobo

La historia de las matemáticas se inicia con la aparición del *Homo Sapiens* en nuestro planeta, este se diferencia de las demás especies por una condición especial; la cual es su capacidad de contar. Como lo expresa Hofmann (2003) “Incluso allí donde el trabajo de los prehistoriadores no ha descubierto detallados pormenores sobre la cultura de la edad de piedra, tropezamos con conocimientos matemáticos característicos” (p. 6).

Esto se puede apreciar muy claramente en la construcción de sus viviendas, utensilios de trabajos, forma de las armas, en la cerámica entre otras, revelan de una manera muy evidente un sentido geométrico. También cuando comienzan a cosechar y criar animales se desarrolla de manera intuitiva el sentido de conjunto, como la capacidad de contar de forma primitiva, al respecto Hofmann (2003) dice “los números más sencillos son manejados como propiedades, caracteres y ocasionalmente usados en relación directa con los objetos contados, de forma que a cantidades iguales corresponden signos diferentes o números concretos” (p.7).

En concordancia con lo anteriormente expuesto Alastre (2011), señala “se puede afirmar y es que, durante toda la historia de la humanidad el hombre ha tenido la necesidad de contar, seriar, agrupar, medir entre otras cosas” (p. 108). Este marco de referencia nos muestra por que la matemática a través de los tiempos ha recibido el título de las Reina de las Ciencias.

Antes y después de Cristo han existido personas dedicadas al estudio de esta disciplina hasta nuestros días que han aportado innumerables hallazgos a la ciencia de las matemáticas. Uno de ellos fue Johann Friedrich Carl Gauss, recordado como *el príncipe de las matemáticas*, al respecto Bell (1937) escribe:

Arquímedes, Newton y Gauss los tres, pertenecen por sí mismos a una clase dentro de los grandes matemáticos, y no está al alcance de los corrientes mortales ordenarlos según su mérito. Los tres provocaron grandes marcas en las matemáticas puras y aplicadas. (p. 248).

Su historia comienza de la siguiente manera: hijo de padres de escasos recursos, nace en una humilde cabaña de Brunsvic (Braunschweig) Alemania, el 30 de abril de 1.777, su abuelo paterno era campesino y en 1.740 éste se instala en Brunsvic donde se gana la vida como jardinero. El segundo de sus tres hijos, Gerhard Diederich, nace en 1.744 el cual fue el padre de Gauss.

Gerhard Diederich fue un hombre justo, extremadamente honesto y a veces tosco, tanto para el hablar, como en la forma de educar a sus hijos, cuya rudeza a veces terminaba en la brutalidad. Trabajando duro, le dio a Gauss una vida más o menos confortable, pero su vida no fue nunca fácil, muere en 1.806.

Por otra parte la madre de Gauss; Dorothea, en 1.768 a los treinta y cuatro años se casa con el padre de Gauss en Brunsvic. Al año siguiente nace su hijo. Su nombre bautismal completo fue Johann Friedrich Carl Gauss. La madre de Gauss fue una honrada mujer de fuerte carácter, aguda inteligencia y una festiva sensatez. De sus dos hijos, Johann se diferenciaba como un "niño prodigio" (lo que hoy se llama niños ídigos), impresionando con su asombrosa inteligencia a todos los que le conocían.

Cuando era niño, se cuenta que un sábado su padre estaba haciendo la nómina semanal para los trabajadores que tenía a su cargo sin saber que el pequeño Gauss estaba observando sus cálculos con una atención crítica. Una vez que ya había terminado sus largos cálculos, el estricto padre se sobresalta al oír gritar al pequeño niño: “¡el cálculo está equivocado!” Una comprobación de la

cuenta mostró que la cantidad indicada por Gauss era la correcta.

Dorothea deseaba y esperaba grandes cosas de su hijo. Sus preguntas dubitativas a los que estaban en situación de juzgar las capacidades de su hijo muestran que a veces dudó de si sus sueños se iban a realizar. Cuando Gauss tenía diecinueve años, ella le preguntó a su amigo, el matemático Wolfgang Bolyai si Gauss llegaría ser alguien. Bolyai exclamó: "El más grande matemático de Europa", ella rompió en llanto por dicha afirmación.

Otra figura importante en la niñez de Gauss fue su tío Friedrich quien era un hombre genial, altamente inteligente. Encontrando una similitud con la de su sobrino, el inteligente tío Friedrich agudizó su ingenio en el del joven genio e hizo lo que pudo para estimular la lógica a su querido sobrino.

Gauss se caracterizó por tener una excelente memoria fotográfica que retuvo sin olvidar las memorias de su infancia y adolescencia hasta los últimos días de su vida. Cuenta que en su niñez jugaba cerca de una riada de agua (avenida de agua o canal de aguas altas), como era primavera el canal se había llenado; Gauss fue arrastrado por las aguas y estuvo a punto de ahogarse. Si no fuese por la Divina casualidad de hallarse en las proximidades un trabajador, su vida habría finalizado en aquel momento.

Demostrando su gran capacidad intelectual a corta edad ya pronunciaba todas las letras del alfabeto y había aprendido por sí mismo a leer. Gauss le gustaba bromear diciendo que sabía calcular antes de poder hablar. Durante toda su vida le acompañó un poder prodigioso para el cálculo mental intrincado.

Gauss después de haber cumplido siete años ingresa en su primera escuela, la cual se caracteriza-

ba por ser muy ortodoxa, dirigida por un estricto maestro de apellido Büttner, cuyas ideas sobre cómo enseñar a sus alumnos, eran aplicando el psicoterror y castigos brutales hasta el punto que los estudiantes olvidaban hasta su propios nombres.

A los diez años Gauss asiste a su primera clase de aritmética y el temible preceptor Büttner propone a sus estudiantes un problema terrible de resolver, el cual consistía en calcular la suma de los cien primeros números. Nada más terminar de proponer el problema, el jovencito Gauss traza un número en su pizarrón y lo deposita en la mesa del maestro exclamando: "*Ligget se!*" (¡Ahí está!) había escrito 5050. Como era de esperarse, el tirano maestro no se molestó en revisar el resultado sino hasta que todos los alumnos entregaran sus pizarrones.

Gauss había aplicado, por supuesto sin saberlo, el algoritmo de la suma de los términos de una progresión aritmética. Se había dado cuenta que la suma de la primera y la última cifra daba el mismo resultado que la suma de la segunda y la penúltima, y así sucesivamente, como se expresa a continuación:

1	2	3	4	5	50
100	99	98	97	96	49

101 101 101 101 101101

Como hay 50 parejas de números de esta forma el resultado se obtendrá multiplicando 101. $50 = 5.050$

De esta manera aparentemente simple, Gauss de manera empírica había encontrado la propiedad de la suma de las progresiones aritméticas. Esto se puede explicar como la suma de n términos de la forma si-
 $S=1+2+3+4+++++++.....+++++++ (n-2) + (n-1) + n$ (I)

Agrupando los términos de forma conveniente se tiene (propiedad conmutativa de la suma, se pueden expresar los sumandos en este orden):

$$S=n+(n-1)+(n-2)+(n-3)+.....+4+3+2+1 \text{ (II)}$$

Sumando (I) y (II) nos queda:

$$2S= (n+1)+(n+1)+(n+1)+.....+(n+1)+(n+1)+(n+1)$$

Lo cual se puede expresar:

$2S=n.(n+1)$. Despejando “S” obtenemos:

$$S = \frac{n * (n + 1)}{2}$$

Para el problema resuelto por Gauss, n vale 100

Volviendo a la anécdota anterior, se puede decir que esta hazaña le abre la puerta a Gauss a la inmortalidad. Büttner queda tan asombrado de la proeza que había hecho su alumno de diez años que, compró de su bolsillo el mejor libro de matemáticas y se lo regaló a Gauss. El joven discípulo leyó rápidamente todo el libro. Büttner al ver la gran inteligencia del chico, éste reconoce que ya no puede enseñarle más y lo pone bajo la tutela de su mejor estudiante, Johann Martin Bartels (1.769-1.836), un joven apasionado por las matemáticas cuya obligación consistía en ayudar a escribir a los alumnos más pequeños. Entre ellos surgió una cálida amistad que duró toda la vida.

Para suerte de Gauss y gracias a la divina providencia, Bartels era una amante de las matemáticas, y un excelente matemático, logrando obtener una cátedra en la Universidad de Kazan en la que dio clases desde 1.808 a 1.820



Al respecto Pérez (2000) indica, “a pesar de la diferencia de edades, juntos se iniciaron en los caminos de las matemáticas. En los libros de Bartels, Gauss se familiarizó con el binomio de Newton para exponentes no enteros y con las series infinitas e inició los primeros pasos por el análisis” (pág. 2).

Con 11 años de edad Gauss ingresa en el *Gymnasium Catharineum*, a pesar de la oposición de su padre a que continuara sus estudios, allí estudia latín y griego y al cabo de dos años accede al grado superior de la enseñanza secundaria. Su fama se empieza a extender por los círculos intelectuales de Brunswick y llega a los oídos del duque Karl Wilhelm Ferdinand (1.735-1.806). Gauss con 14 años de edad deja impresionado al anciano duque con su habilidad de cálculo. Este le proporciona los fondos para que pueda proseguir su formación y le regala las tablas de logaritmos elaboradas por Johann Carl Schulze.

El 18 de febrero de 1.792, antes de cumplir los 15 años hace su inscripción en el “Collegium Carolinum” de Brunswick y permanece hasta 1.795, estudiando lenguas clásicas, literatura, filosofía y, por supuesto, matemáticas superiores, siendo un alumno brillante en todas ellas.

Entre sus lecturas de matemáticas de esta época están: “*Principia Mathematica*” de Newton, “*el Ars Conjectandi*” de Jakob Bernoulli y algunas de las memorias de Euler. En el otoño de 1.795 se traslada a la Universidad Georgia Augusta de Göttingen, con una beca del Duque, Gauss aún no ha decidido su futuro académico dudando entre los estudios de filología clásica y las matemáticas. En esta época conoce a Wolfgang (Farkas) Bolyai, que se incorporó a la universidad un año después que él, años más tarde el propio Gauss llegó a afirmar: “*Bolyai fue el único que supo interpretar mis criterios metafísicos sobre las matemáticas*”.

Bolyai al hablar de su amistad expresaba “*Nos unía la pasión por las matemáticas y nuestra conciencia moral, y así paseábamos durante largas horas en silencio, cada uno ocupado en sus propios pensamientos*”.

Desde su llegada a Göttingen el joven Gauss siguió desarrollando sus investigaciones sobre la teoría de números que había iniciado en el Collegium. Él mismo, muchos años más tarde, hace referencia al momento cumbre de su trabajo, en una carta que dirige a Gerling fechada el 6 de enero de 1.819 la que dice:

Fue el día 29 de marzo de 1.796, durante unas vacaciones en Brunswick, y la casualidad no tuvo la menor participación en ello ya que fue fruto de esforzadas meditaciones; en la mañana del citado día, antes de levantarme de la cama, tuve la suerte de ver con la mayor claridad toda esta correlación, de forma que en el mismo sitio e inmediatamente apliqué al heptadecágono la correspondiente confirmación numérica.(p. s/n)

El día siguiente, justo un mes antes de cumplir los 19 años; Gauss se decidirá definitivamente por las matemáticas y hará su primera anotación (en su diario de notas, un pequeño cuaderno que acompañará a Gauss hasta su fallecimiento), considerado el diario científico más importante de la historia de las matemáticas, en el que irá anotando, a veces de forma encriptada, los resultados matemáticos que le vienen a la cabeza, siendo en total 144 anotaciones.

Gauss fue un extraordinario hijo, su madre pasó los últimos veinte años de su vida en la casa de su hijo y en los cuatro últimos años se volvió totalmente ciega. Hubo siempre entre ellos una completa comprensión y Gauss recompensó la valerosa protección de sus primeros años, dándole una serena vejez. Cuando se volvió ciega no permitió a nadie fuera de él mismo que la cuidara, y la atendió en su larga y última enfermedad. Dorothea

muere el 19 de abril de 1839.

Como se puede ver la historia de este extraordinario matemático es apasionante e interesante y de la cual se puede extraer ciertas enseñanzas que nos dan Dios y la vida. Primeramente si no hubiese sido por la intervención divina de nuestro Creador, de poner en el lugar preciso y momento justo, a aquella persona que rescató a Gauss de las aguas, el mundo hubiese perdido a una de las mentes más prodigiosas de su tiempo. Por otro lado, también no se puede olvidar el apoyo incondicional de su madre, siempre supo desde su corazón el gran potencial que tenía su hijo.

Aunque en todas las biografías que se encuentran de la vida de Gauss sobre su niñez y el prodigio de la suma de los números del 1 al 100 mostrando a su maestro como alguien inhumano y cruel, era solo algo superficial. Este fue el primero en reconocer el talento matemático de aquel chiquillo y no solamente eso, sino de comprarle un libro que en esa época eran sumamente costosos y algo de mayor valor agregado, que hoy en día cuesta reconocer la humildad de aceptar que ya no tenía más nada que enseñarle a su discípulo, lo deja bajo la tutela de su mejor estudiante Johann Martin Bartels.

Sin lugar a dudas Gauss estaba destinado a ser lo que fue, porque contar con amigos de verdad siempre ha sido difícil o casi imposible, de no ser por Bartels; Gauss nunca hubiese conocido a su admirador y mentor el duque de Karl Wilhelm Ferdinand quien le brindó el apoyo económico a lo largo de casi toda su vida.

En la vida del ser humano se presentan conflictos para escoger un determinado rumbo y es ahí donde reside la importancia de un consejo o una guía de un amigo. Gracias a Wolfgang (Farkas) Bolyai, nuestro niño prodigio se inclinó por las

matemática y no por el camino de la filosofía y las letras como pensaba Gauss. ¡Hay que darle gracias a Dios por tan buena decisión!

Otras de las virtudes de Gauss fue la constancia, para llegar a donde llegó, necesitó prepararse bien en el campo de las matemáticas y la física; ahí es donde radica la importancia de la lectura, el estudio y la constante preparación. Esto nos da otra enseñanza, a pesar de ser un privilegiado en las matemáticas, las cosas no vienen por sí solas, se necesita constancia y dedicación.

A sus doscientos treinta y siete años de su nacimiento y ciento cincuenta y nueve años de su muerte se ha querido honrar a unos de los hombres más grande en la historia de las matemáticas, sin menospreciar a todos los que lo precedieron y los que después de su muerte, continuaron aportando sus conocimientos para que hoy se tenga un mundo mejor.

En la actualidad sigue siendo un asombro como Gauss consiguió la suma de los primeros 100 números. Se presenta a continuación, otra manera de resolver dicho problema matemático. Colocando en una tabla los números del 1 al 100 y sumando sus respectivas filas se obtiene el 55,155 ,255....., hasta 955 es decir se va incrementando de 100 en 100 y cuando se hace la sumatoria se obtiene el 5050 como se muestra a continuación:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	55
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	155
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	255
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	355
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	455
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	555
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	655
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	755
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	855
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	955
										5050

Si ahora se suman cada una de las columnas se obtiene 460,470,....., hasta 550 se va incrementando de 10 en 10 y la sumatoria da el 5050 nuevamente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	
460	470	480	490	500	510	520	530	540	550	5050

Cuadro N°2

Si se suman las diagonales derechas e izquierdas se obtiene el 505 un submúltiplo de 5050, pero al multiplicarlo por 100 se vuelve a obtener el 5050.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

505

Cuadro N°3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

505

Cuadro N°4

Si se descomponen los valores de la sumatorias de las filas del primer cuadro se obtiene una forma sencilla el 5050, como se muestra a continuación:

1821, 1823 & 1826: *Theoria combinationis observationum erroribus minimis obnoxiae.*

1827: *Disquisitiones generales circa superficies curvas*, Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis Recentioresd.

1843-1844: *Untersuchungen über Gegenstände der Höheren Geodäsie. Erste Abhandlung*, Abhandlungen der Königlichen Gesellschaft der Wissenschaften in Göttingen. Zweiter Band

1846-1847: *Untersuchungen über Gegenstände der Höheren Geodäsie. Zweite Abhandlung*, Abhandlungen der Königlichen Gesellschaft der Wissenschaften in Göttingen. Dritter Band.

Referencias

Alastre, V. (2011). Visión epistemológica de las ciencias formales-la matemática. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 2011. Vol. 21. N°37. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia Edo Carabobo. Venezuela.

Bell, E.T. (1937). *Los grandes matemáticos (Desde Zenón a Poncairé)*. Su vida y obras. Buenos Aires: Editorial Lozada.

Hofmann, J. (2003). *Historia de la matemática*. México, D.F: Editorial Limusa, S.A. Grupo Noriega Editores.

Pérez Sanz, A. (2003). *Carl Friedrich Gauss "El príncipe de los matemáticos"*. Documento disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~aperez4/html/sigloxix/Carl%20Friedrich%20Gauss.htm> [Consultado: 08/01/2014]

Sección:

Ensayos

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 03/03/2015

Resumen

Con este recorrido epistémico, desde Sócrates hasta Kohlberg, se selecciona a los pensadores, cuyas obras son las más citadas en las publicaciones sobre educación moral, se aborda el elemento más importante de este artículo: la teoría del desarrollo del juicio moral, la cual se explica de manera bastante detallada en todos sus niveles y estadios. Sin embargo, ¿Se explica satisfactoriamente el desarrollo moral? Dado que no se tiene en cuenta importantes alcances de la dimensión moral, como los valores, las virtudes, la compasión, la empatía, la explicación no es satisfactoria y debería buscarse un modelo que integrara todas las dimensiones, de la persona, entendiendo ésta en su unidad fundamental, sin distinciones radicales entre sentimiento y racionalidad.

Palabras clave: Recorrido epistémico, educación moral, Kohlberg, juicio moral.

FROM SOCRATES TO KOHLBERG: AN EPIS- TEMIC TOUR TOWARDS A MORAL EDUCA- TION THEORY

Abstract

With this epistemic tour, from Socrates to Kohlberg, thinkers have been selected on the basis of the most quoted work son moral education literature, and the most important element of this article is addressed: the theory of moral judgement development, which is explained in detail at all its level sand phases. However, is moral development satisfactorily explained? Since important achievements of the moral dimension, such as values, virtues, compassion, and empathy...are not taken into account, the explanation is unsatisfying, and a model integrating all dimensions of the individual should be found, understanding its fundamental unit, with out radical distinctions between feeling sand rationality.

Key words: Epistemic tour, moral education, Kohlberg, moral judgment.

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

Introducción

“Es el hombre la única realidad, la cual no consiste simplemente en ser, sino que tiene que elegir su propio ser”

Ortega y Gasset

Las bases sobre las que se fundamenta esta investigación están enmarcadas dentro de aspectos con características totalmente teóricas, dado que lo que se pretende es introducir supuestos de tipo filosófico, sociológico, psicológico, y pedagógico que permitan acrecentar ideas. De esta manera, se hizo necesario abordar a los grandes pensadores griegos del pasado que han expuesto algunas ideas relacionadas con la virtud, las cuales pueden servir de basamento al presente estudio. Si se pretendiera asociar a un solo concepto los pensamientos de Sócrates y de Platón respecto a la virtud, (citados por Grass Pedrals, 2005), éste sería el conocimiento.

En Sócrates se comienza a asociar la verdadera felicidad humana con el modo de vida moral, en términos de autocontrol, sobriedad y preocupación por los demás. De hecho, para Sócrates, sólo a través de las virtudes morales un hombre puede llegar a ser realmente libre para llegar a asumir algo como el verdadero control de su propia vida. Lo correcto y la virtud no dependen de los apetitos o instintos, sino que se debe construir a partir de la relación entre razón (hoy lo cognitivo) y pasión (hoy lo afectivo).

De igual manera, para Platón, como lo expone en su obra “La República”, se incluye un programa educativo que reconoce que el conocimiento moral involucra un grado de abstracción muy grande. Por lo tanto, el camino hacia ese conocimiento está disponible sólo para muy pocos privilegiados, luego de un prolongado entrenamiento que dura prácticamente toda la vida.

Así como la virtud en Platón y en Sócrates se asocia al conocimiento, en Aristóteles, a decir del autor, se asocia al desarrollo del carácter. Para conocer el pensamiento de Aristóteles hay que comenzar destacando lo que él consideraba bueno para el hombre. Se trata de *eudaimon* traducido como felicidad. Precizando más, es necesario señalar que el término *eudaimon* se refiere más bien a una cualidad de la vida que a un estado de percepción o sentimiento. Otra confusión etimológica proviene del término *arete*, que se traduce por virtud, pero realmente tiene un sentido más amplio, refiriéndose a la excelencia asociada a personas y cosas.

Cuando se refiere a la virtud humana, Aristóteles la define a través de tres elementos: uno, es el estado de carácter, dos, la virtud involucra elección y tres, representa un camino medio que se determina por sabiduría práctica (*phronesis*). También es importante asociar la virtud a los conceptos de excelencia o *arete* y la debilidad de la voluntad o *akrasia*. La debilidad de la voluntad es una característica que debe ser reconocida en la educación

de las virtudes, porque muchas veces se sabe el camino correcto pero no se tiene la voluntad para llevarlo a cabo. La autodisciplina ayuda a vencer la *akrasia*.

El énfasis educativo, en Aristóteles, no se centra en el intelecto, como en Platón, sino en la voluntad y en la creación de hábitos, es decir, una metodología similar a la utilizada para educar otras formas de conducta práctica. A través de un entrenamiento práctico prolongado, se adquieren las disposiciones necesarias de la conducta, lo que es apoyado por estados de carácter madurados. El papel de un buen maestro es esencial en este aprendizaje.

Otra diferencia entre Platón y Aristóteles es que para Aristóteles el conocimiento que se requiere para alcanzar la virtud moral no está disponible sólo para una élite privilegiada (como en Platón), sino que está disponible para todos los seres humanos. Para Aristóteles, el bien del hombre sólo se alcanza en relación con otros hombres, por lo que el tipo de cualidades que promueve la *eudaimon* son aquéllas que se conectan con las relaciones armoniosas y cooperativas entre las personas. La justicia, la templanza y la prudencia son disposiciones que conducen a preservar la prosperidad individual y social tanto desde el punto de vista moral como material.

Así como Platón entendía la virtud muy asociada al autocontrol de pasiones y apetitos, que visualizaba como fuerzas negativas, Aristóteles también

acepta que debe haber un cierto control racional de las pasiones, pero no las reconoce como algo intrínsecamente malo. Aristóteles distingue entre virtudes morales, concebidas como excelencias del alma relacionadas con una exitosa relación social con otras personas y que constituyen un elemento favorable en la construcción de una comunidad civilizada y virtudes intelectuales, es decir, que permiten enfrentar con éxito empresas humanas en distintos campos de acción, arte y conocimiento.

Posteriormente, ya en el siglo XVIII, Kant establece el *absoluto moral*. Sostiene que la verdadera moralidad consiste en la obediencia al concepto de ley moral, que enseña lo correcto y lo incorrecto. La ley moral es independiente de cualquier experiencia que se tenga (interna o externa) o del mundo terreno. Los juicios que expresa la ley moral deben cumplir dos condiciones: ser puros y a priori, reforzando más la idea de que no tienen relación con la experiencia. Además la ley moral no es contingente a ningún otro tipo de deseos, necesidades, costumbres o circunstancias. Por eso se habla de absoluto moral, porque no se puede relativizar bajo ninguna condición.

En términos simples, para reconocer si un determinado hecho es moral, según Kant, hay que reflexionar sobre qué pasaría si todo el mundo hiciera lo mismo (universalidad). A través de esa reflexión se puede descubrir si corresponde o no a un acto moral. Kant entiende que las leyes morales

para constituirse en absolutos, deben cumplir con las características de la universalidad y necesidad, las cuales son necesarias para alcanzar el bien. Así, la enseñanza de la ética basada en Kant, enfatiza la obligación y el deber de respetar la ley moral, aunque la obligación de la regla no es lo único importante.

Más actual, en el siglo XIX, y de importancia para este estudio, debe ser considerada la teoría de E. Durkheim (citado por Puig, 1999), quien en su intento de huir de los valores impuestos por la religión, considera que los lineamientos de la educación se deben apoyar en criterios justificables racionalmente y por ello cae a su vez en una nueva autoridad externa o heterónoma: la sociedad, la cual es definida como entidad general esencialmente supraindividual y superior a todos los grupos que la componen. El individuo continúa sometido a un elemento externo, la sociedad, a la cual deberá reconocer como poder superior y digno de ser obedecido y respetado. Una vez más, el sujeto no es libre para tomar decisiones según su conciencia, sino que éstas deberán adaptarse a aquello que viene impuesto por las normas y los valores sociales. Los dilemas morales siguen entendiéndose como conflictos de normas y roles más que como conflictos internos de la propia conciencia. En consecuencia, además de retirar las explicaciones religiosas de lo moral, se esforzó por descubrir los dinámicos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral. Tales

elementos esenciales de la moralidad son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Las acciones morales responden siempre a un sistema de reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Por lo tanto, la moral es el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres. Una vida moral, ante todo, es una vida regularizada en la que se han sustituido los elementos de arbitrariedad, indecisión o azar por normas sociales que se imponen a los sujetos. Hay algo más que predictibilidad y regularidad de las conductas, Así, para que las normas sociales se obedezcan, es necesario que haya también un componente de autoridad. Es decir, la eficacia de la regla moral supone la influencia o ascendiente de un poder moral que se reconoce como superior.

Ha de tener una fuerza que todos los individuos entiendan que es superior a ellos y la acaten. Tal fuerza, si no tiene su origen en creencias religiosas, en opinión del autor citado, únicamente puede proceder de una entidad empírica superior a los individuos: de la sociedad. En síntesis, el respeto por la autoridad y el sentido de regularidad, son los dos componentes del *espíritu de disciplina* que es el primer elemento de la moralidad que todo individuo debe adquirir, para cumplir las normas morales por deber y no por miedo a las consecuencias desagradables que su infracción pudiera

acarrear.

La *adhesión a los grupos sociales* es el segundo elemento de la moralidad. Según Durkheim, se debe distinguir entre actos personales y actos impersonales. Los primeros tienen como fin sostener o desarrollar la propia existencia de quien los realiza y, por tanto, no son actos morales. En cambio, en los actos impersonales el fin concierne a otra entidad distinta al propio individuo que los realiza, aunque puedan tener también algún interés para él mismo. Éstos son los actos propiamente morales. Sin embargo, como resulta imposible hacer algo por los demás tomados individualmente, el objeto de los actos morales deben ser los grupos o sociedades humanas en su conjunto.

En definitiva, los fines morales serán aquellos cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente será obrar por un interés colectivo. Es decir, el comportamiento moral supone la adhesión, solidaridad y vinculación al grupo social. Es así, y los sujetos se adhieren a la sociedad, en primer lugar, porque la sociedad es una entidad que es más que la suma de los individuos que la componen; porque posee una naturaleza propia, una personalidad distinta y superior a la de sus miembros. Pero además los hombres tienen un interés en unirse a la sociedad, porque en ella reconocen una entidad más variada, eminente y rica que la que posee su propia individualidad, y sólo uniéndose a ella consiguen realizar plenamente todas las posibilidades de su naturaleza.

No obstante, cada vez es más conveniente que la moral no se base tan sólo en la disciplina y la adhesión al grupo, sino que las reglas sean también respetadas desde la conciencia moral de cada persona, desde la *autonomía de su voluntad*, lo que Durkheim define como autonomía moral. Es decir, el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, y por tanto el paso de lo que era exterior al interior de la conciencia individual.

Profundizando en las ideas del precitado autor, la conquista de la autonomía moral consiste en comprender las leyes que la sociedad impone y que no somos libres de no aceptar y la libertad personal radica en desear y estimar lo que la sociedad establece como deseable u óptimo. En ningún momento a lo largo de su discurso, Durkheim plantea la posibilidad de la disidencia, la rebelión o el inconformismo con el sistema establecido. Su educación moral queda limitada a un proceso de socialización, que garantice al individuo una convivencia positiva y agradable con los demás, y que a su vez asegure el desarrollo y la evolución de la sociedad. Para lograrlo, programa una educación moral basada en métodos donde la autoridad de los adultos es imprescindible para llegar a la libertad interior de la conciencia.

Respecto a la concepción de la educación moral como desarrollo y basado en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a tra-

vés de distintas etapas, se encuentra Dewey (citado por Puig, 1999), quien a mediados del siglo XX, fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo, cuando afirmó:

En este enfoque, Dewey estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel premoral o preconven- cional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primer nivel se caracterizaría por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo nivel se incluirían las personas cuya con- ducta está determinada por los modelos estableci- dos en el grupo al que pertenecen. En este nivel, los sujetos aceptan sumisamente la norma sin so- meterla a un proceso de reflexión crítica. En el último nivel o nivel autónomo, el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos.

Más completa, empero, según señala el mismo autor, fue la aportación de Piaget. En su opinión, la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experien- cias que favorezcan el abandono de la moral auto- ritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autono- mía.

El autor considera que el primer nivel es el nivel premoral en el que no existe sentido de obligación

respecto de las reglas. El segundo, nivel heteróno- mo, se define por la obediencia a la norma y por una relación de obligación sumisa a la autoridad y a las consecuencias que de ella puedan derivarse. En último lugar, se encuentra el nivel autónomo, donde el individuo tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero la obli- gación se basa en relaciones de reciprocidad.

En la propuesta de Piaget, los niveles propiamente morales serían los dos últimos: el nivel heteróno- mo y el nivel autónomo. Entre ambos se da una relación de sucesión, por la cual el niño pasa de la moral heterónoma a la moral autónoma, mediante el respeto y el estímulo. En circunstancias norma- les, los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autono- mía.

El citado autor, entiende que ninguna realidad es completamente innata, sino que resulta del desa- rrollo cognitivo y sobre todo de las relaciones so- ciales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Las relaciones interpersonales son en último término el principal factor en la elabora- ción de los criterios de juicio moral. Pero como las relaciones sociales pueden ser de diferente na- turaleza, así ocurrirá también con la moral: se en- cuentra sucesivamente con una moral heterónoma basada en relaciones sociales de coerción y una moral autónoma basada en relaciones sociales de cooperación. Las relaciones de presión manteni-

das con los adultos favorecen la *moral heterónoma*. En ella se da una relación de respeto unilateral basado en la desigualdad entre el adulto y el niño que conduce al sentimiento del deber y de la obligación. Un deber esencialmente heterónimo porque resulta de la coacción adulta sobre el niño.

Las relaciones de colaboración entre iguales generan, por el contrario, la *moral autónoma*. Esta etapa moral se construye a partir de una relación con los compañeros basada en el respeto mutuo que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente. Frente al sentimiento del deber característico de la moral heterónoma, en esta etapa se da un sentimiento del bien y de responsabilidad que tiende a la plena autonomía.

Posteriormente, Kohlberg (1998), inicia sus investigaciones en el ámbito del desarrollo moral redefiniendo a través de estudios longitudinales y transculturales los niveles establecidos por Dewey y Piaget.

En su formulación final, Kohlberg establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral que se agrupan en tres niveles distintos: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional. En el nivel preconvencional todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas. En el nivel convencional, el individuo emite juicios tomando como única referencia las

reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social. En el nivel posconvencional, el individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Éstas serán aceptadas en la medida que se fundamenten en principios y valores generales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad.

La aportación más interesante de Kohlberg ha sido posiblemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores.

Para Kohlberg, los individuos ubicados en los estadios superiores son más maduros que los situados en los estadios inferiores por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal de razonamiento de cada individuo. Considera que sólo en los estadios más elevados se da en los sujetos una forma de juicio propiamente moral, ya que el elemento moral aparece cuando la persona explica por qué actúa de esa determinada manera y en qué circunstancias justifica su conducta. También considera que hay valores y modos de sopesar derechos o exigencias mejores que otros. Como síntesis de todo ello, puede afirmarse que el propósito de la educación, además de transmitir información moral, debe es-

timular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo del juicio moral.

¿Qué dice la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg?

Incursionar en el campo de la educación moral supone encarar conflictos teóricos y prácticos que han preocupado a filósofos, pedagogos, sociólogos y psicólogos de todos los tiempos. El problema de los contenidos de la enseñanza es, sin duda, uno de ellos. Pero no es un problema que pueda plantearse aislado, al margen de debates respecto de la intencionalidad de la educación, de las utopías que se persiguen con su práctica o de las creencias y saberes que se vinculan con la manera de entender la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades. Sin embargo, en este espacio, no pueden plantearse muchos de estos problemas a profundidad, ni es la pretensión de la autora hacerlo. La intención de este capítulo se reduce a discutir solamente un viejo problema de la educación moral, intentando ofrecer una perspectiva nueva de análisis. Se trata de situar la discusión respecto de la neutralidad axiológica en la educación, desde una mirada que considera el lugar que ocupa el conocimiento que se transmite, en el desarrollo de la personalidad moral.

Kohlberg (1998), en su tesis doctoral, denominada “El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y los dieciséis años”, plasma las ideas principales que en trabajos posteriores serán ampliamente comprobadas y estudia-

das. En esta tesis, Kohlberg trata, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, sucesivas manifestaciones del juicio moral. Su idea fundamental es que existe un desarrollo “natural” en el pensamiento moral que se sucede a través de seis estadios sucesivos y universales. Si bien su aportación se puede entender como una continuación de las principales ideas señaladas por Piaget, entre ambos autores se dan una serie de discrepancias en relación a distintos aspectos.

En primer lugar, Kohlberg utiliza el concepto de “estadio” para definir el proceso de maduración moral, mientras que Piaget se limita a hablar de etapas, pues considera que el concepto de estadio tal y como él lo entiende, no es aplicable al ámbito moral. En segundo lugar, Piaget señala dos etapas de desarrollo moral: la heterónoma y la autónoma y considera que esta última puede culminar hacia los doce años. Kohlberg, sin embargo, establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral y considera que el sexto estadio culmina, en el mejor de los casos, hacia los veinte años. Por último, ambos autores discrepan en la relación existente entre juicio y acción, moral. Mientras que para Piaget la acción precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción moral, Kohlberg considera que el juicio es anterior a la acción y da sentido a ésta. Pese a estas discrepancias, se puede considerar que el enfoque, metodología y objetivos generales de ambos autores, coinciden.

Los estudios e investigaciones de Kohlberg se centran en el desarrollo del juicio moral, es decir, en la capacidad del sujeto para razonar respecto a temas morales. No obstante, el desarrollo del juicio moral requiere una serie de capacidades psicológicas sin las cuales no es posible el paso de un estadio moral al siguiente. Al hablar del juicio moral, Kohlberg se refiere a una capacidad cognitiva del sujeto que le permite diferenciar lo que está bien de lo que está mal. Capacidad cognitiva estrechamente vinculada a la idea de justicia, en tanto que igualdad y equidad. Los factores que posibilitan el desarrollo del juicio moral así entendido son fundamentalmente dos: el desarrollo cognitivo o intelectual y la perspectiva social. El nivel de desarrollo cognitivo condiciona y delimita no solo el estadio de juicio moral, sino también el grado de empatía o la capacidad para asumir roles. La perspectiva social o la capacidad para asumir el rol de otro, es una habilidad que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años, y que es un factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. Estos elementos son necesarios pero no suficientes para que se dé el desarrollo del juicio moral. Es decir, la inmadurez de alguno de ellos impedirá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

Al definir la maduración del juicio moral como evolución progresiva a lo largo de seis estadios, Kohlberg se identifica y opta por el concepto de estadio, utilizado desde la perspectiva del desarro-

llo cognitivo. Por lo que se refiere al contenido que se estructura en cada uno de los seis estadios o modos de pensamiento como un contenido cognitivo, formal y universal. Es cognitivo en la medida en que los conflictos morales son planteados desde el punto de vista racional. La existencia de sentimientos o preferencias no invalida el supuesto de que los juicios morales deben ser defendidos mediante razones. Es un contenido formal por cuanto la optimización o desarrollo del juicio moral hace referencia al tipo de razonamiento y no al contenido concreto del razonamiento. Los estadios no se ocupan de normas concretas sino de principios generales y criterios de razonamiento. Estos principios generales quieren ejercer una función de guía, para que cada persona o colectivo pueda derivar, a partir de ellos, aquellas normas que consideren más oportunas y válidas ante una situación determinada. Se puede considerar un contenido universal porque según Kohlberg (ya citado), en todas las culturas pueden encontrarse los mismos valores básicos y los mismos estadios hacia una madurez moral. A pesar de que los diferentes ambientes produzcan directamente distintas creencias específicas, no por ello generan distintos principios morales básicos.

Una vez presentados algunos de los rasgos más característicos de los aportes de Kohlberg, se pasa a explicar su propuesta concreta del desarrollo del juicio moral a lo largo de seis estadios. Kohlberg establece tres niveles básicos de razonamiento

moral, cada uno de los cuales agrupa dos estadios, cuya forma de razonamiento es similar, si bien hay una diferenciación debida a la optimización de los argumentos. Mientras que los niveles definen enfoques en la resolución de los problemas morales, los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. Cada nivel de juicio moral implica básicamente tres aspectos. Uno, los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones. Dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de “lo bueno”; y tres, la perspectiva social del estadio. Los niveles son: el preconventional, el convencional y el posconvencional, ya descritos. A continuación se detallan los estadios morales definidos por Kohlberg:

Estadio 1. Moralidad heterónoma. El primer estadio del nivel preconventional suele cubrir aproximadamente de los cinco a los ocho años y aun en caso de prolongarse, difícilmente rebasa la primera adolescencia. Durante esta etapa se considera que las consecuencias físicas de la acción, determinan su bondad o maldad, independientemente del significado o de los valores que expresa tanto la acción, como sus consecuencias. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el individuo intenta cumplir por miedo a ser castigado en caso de no hacerlo. Los sujetos que se encuentran en esta etapa, tienden a establecer una relación de causa-efecto, entre la desobediencia y el castigo. Por todo ello,

el niño considera que lo que está bien es no violar normas respaldadas por castigos, obedecer por obedecer, y evitar daños físicos a personas o propiedades.

Estadio 2. Moral instrumental e individualista. Habitualmente se encuentran en el segundo estadio los jóvenes de edades comprendidas entre los ocho y los catorce años. Para los sujetos que se encuentran en el estadio instrumental, lo correcto y justo es actuar de modo que se satisfagan las propias necesidades y si se llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Sin embargo, el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o la solidaridad, sino el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: “tú me procuras este beneficio y yo te colmaré esta necesidad”. De acuerdo con ello, las reglas deben seguirse cuando resultan de interés inmediato para alguien. La razón moral que justifica llevar a cabo una determinada conducta, es satisfacer las propias necesidades y reconocer si cabe, que las demás personas tienen también sus propios intereses y necesidades.

Estadio 3. Moral normativa interpersonal. El primer estadio del nivel convencional en términos generales suele aparecer en la preadolescencia o la adolescencia, pudiéndose prolongar en ciertos casos durante toda la vida. Las personas que se encuentran en este estadio, consideran que el comportamiento correcto es aquél que complace y

ayuda a los demás, y que por lo tanto, acaba recibiendo su aprobación. Lo correcto para los sujetos que están en este estadio, es vivir en coherencia con las expectativas que las personas próximas a ellos proyectan sobre su conducta. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan, son los elementos clave que se deben tener en cuenta.

Las razones para actuar de forma justa, son la necesidad de ser “una buena persona”, entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. El sujeto se esfuerza para que su conducta coincida con lo esperado en las distintas relaciones o roles sociales que juega (hermano, amigo, hijo, estudiante, etc.). En relación al concepto de justicia, se pasa del intercambio a la reciprocidad. Aparece la idea de equidad, por la cual se favorece al más débil, de modo que las relaciones interpersonales no se guían sólo por el criterio del estricto intercambio.

Estadio 4. Moral del sistema social. Este estadio suele iniciarse hacia la mitad de la adolescencia y en muchos casos se prolonga durante toda la vida. Si en el tercer estadio se tiene un concepto limitado de justicia - por cuanto ésta se circunscribe a un grupo concreto de relaciones interpersonales - el cuarto estadio supera esta limitación y la justicia es definida en función de toda la comunidad. La autoridad que surge de la sociedad se impone al ascendiente o autoridad personal, característica

del estadio anterior. Se vuelve, pues, a considerar la autoridad como guía del deber, aunque ya no es una autoridad personal sino la autoridad que emana de toda la sociedad y de sus normas.

En consecuencia, durante este periodo se produce una orientación hacia la ley que está respaldada por la autoridad, hacia las normas fijas y hacia el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, que no es sino cumplir con los compromisos adquiridos, respetar con tal comportamiento a la autoridad establecida, y mantener el orden social imperante porque nos parece valioso en sí mismo. Salvaguardar la institución en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social, son las principales razones para actuar de forma correcta.

Estadio 4,5. Nivel transicional. Pese a que Kohlberg estableció seis estadios en el desarrollo del juicio moral, también apuntó la posibilidad de un estadio intermedio entre el cuarto y el quinto. El estadio cuatro y medio, se incluiría ya en el nivel posconvencional, pero todavía no estaría basado en una moral de principios. Aparece entrada la adolescencia y, como el anterior estadio, puede perdurar durante toda la vida. Su necesidad para el sujeto surge, cuando los criterios del anterior estadio, que estaban pensados para salvaguardar las normas morales del sistema social, entran en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por tal sistema. Si la ley es

siempre algo fijo y definitivo, no es correcto dar ninguna beligerancia a comportamientos desviados, y esto, por el simple hecho de que ponen en peligro la misma ley.

Sin embargo, tal razonamiento imposibilita aceptar a toda persona que por cualquier criterio, se apartara de la norma establecida. Asimismo, es difícil integrar en el pensamiento del estadio cuarto, las distintas formas de vida de los miembros de otras civilizaciones. Ante tales dificultades, hay dos soluciones que suelen adoptarse sucesivamente: construirse una moral relativista que permita asimilar cualquier diferencia, dado que el bien y el mal sólo dependen de una opción personal. Ésta sería la posición del estadio cuatro y medio. La otra alternativa es elaborar racionalmente algunos principios que permitan tomar decisiones morales y justificarlas con razones: es la postura del quinto estadio.

En este estadio la corrección moral es considerada por el sujeto como una cuestión únicamente personal y subjetiva. Se reconoce la relatividad de los diferentes criterios sociales; es decir, la posible validez de cualquier criterio, al menos para quien lo sustenta. Por tanto, el sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales. Tales opciones suelen estar basadas en criterios hedonistas o emotivos, o bien en los roles y normas interiorizadas del estadio cuarto. Pero, sea como fuere, diseñan una moral arbitraria y relativa, en la que cada cual elige sus op-

ciones por motivos enteramente subjetivos. Tal postura, da carta de ciudadanía a la diversidad de opciones morales, pero no puede dilucidar los conflictos morales mediante criterios racionales, pues cualquier opción es igualmente buena.

Estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos. Este estadio surge, como muy pronto, en los últimos años de la adolescencia. El comportamiento justo debe tener presentes los derechos humanos individuales así como las normas que han sido elaboradas y aceptadas por toda la sociedad. Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización social, se imponen por encima de las normas concretas. Para los individuos que se hallen en él, el comportamiento correcto deberá tener presente, tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que se han elaborado críticamente y han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con los primeros, el pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Por lo tanto, el procedimiento consensual que se aplica para fundamentar las normas sociales comunes, actúa como elemento racional que acerca y complementa la variedad de valores y opiniones que los miem-

bros de la sociedad defienden, y por ello, se convierten en un valor superior a las normas concretas.

En cierto modo, eso significa que, pese al carácter relativo de la mayoría de normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos, como la vida y la libertad, que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Los sujetos que están en el estadio quinto se sienten con la obligación de obedecer la ley, porque la han acordado mediante contrato social, y porque responde a valores universalmente deseables. Se da, pues, una preocupación por que las leyes y los deberes sociales estén basados en cálculos racionales de utilidad general: “el mayor bien para el mayor número de personas”. El concepto clave de este estadio, es el contrato social de acuerdo a valores.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales. Según Kohlberg a este estadio llega un número muy reducido de personas y nunca lo hacen antes de los veinte años. A menudo coexisten los criterios propios del quinto estadio con las características del sexto, lo correcto para un individuo que haya alcanzado esta etapa, será proceder según la decisión de su conciencia y de acuerdo con principios éticos de carácter universal y general, que la misma elige. Es imposible llegar a este estadio sin dominar las operaciones formales, y sin haber adquirido en el orden social la perspectiva del “punto de vista moral”.

Tal perspectiva permite derivar acuerdos sociales a partir de una posición moral previa y directriz. Se requiere por tanto reconocer que en primer término hay algún criterio de naturaleza moral que debe regir la vida colectiva. Este criterio, formulado de modo muy general, se refiere al respeto debido a las personas y a su condición de fines y no de medios. Dicha perspectiva supone orientarse por principios éticos autoescogidos, considerar justas las leyes sociales en la medida en que se apoyan en tales principios, y cambiarlas en caso contrario.

Como ya se ha indicado, los principios éticos que se alcanzan al final del desarrollo del juicio moral, se refieren al contenido universal de la justicia: la igualdad entre los seres humanos, y el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. Tales principios de justicia han sido formalizados de distinta manera por varios filósofos como por ejemplo Rawls y Habermas, ya citados, aunque lo común a todos ellos es el empeño por justificar, que la justicia requiere considerar en todos sus extremos, el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas. Sólo así estamos ante una acción justa y correcta, y únicamente de este modo, cumplimos plenamente en cada situación distinta con la necesidad moral del respeto pleno por los demás. Por lo tanto, para el sujeto que se encuentra en este estadio, actuar correctamente implica seguir el dictamen de su conciencia y guiarse por unos principios éticos auto-

escogidos de carácter universal.

Dado que tales principios no son valores concretos sino principios formales, la persona los utilizará para producir decisiones adaptadas a contextos particulares. Las razones para actuar con justicia son: la creencia como persona racional en la validez de unos principios morales universales y el sentimiento de compromiso personal con estos valores.

Las preocupaciones de Kohlberg no se limitaron a la descripción de los estadios morales, sino que, del resultado de estos trabajos, sacó importantes indicaciones que han servido para orientar la educación moral. Sus ideas sobre la intervención educativa en este ámbito toman pleno sentido después de considerar su postura sobre el fin de la educación moral. En su opinión, el principal fin de la educación moral es propiciar el desarrollo del educando en esta faceta de su personalidad, entendiendo que el desarrollo no es un mero cambio comportamental, sino el paso de un modo de adaptación al medio social y a sí mismo, menos adecuado a otro más adecuado. Suponiendo además que la adaptación no pretende únicamente el ajuste, sino la optimización de las formas de vida humana.

Por tanto, la educación moral como desarrollo, requiere la promoción desde los estadios inferiores de juicio moral, a los superiores; propuesta que no implica un reduccionismo psicologista porque, tal como Kohlberg y otros autores han justificado,

cada nuevo estadio moral muestra un modo de ser más adecuado, hasta llegar al sexto estadio que implica un juicio basado en principios, propuesta igualmente defendida desde la filosofía, afirmándose así que el propósito de la educación, más que transmitir información moral, es estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo del juicio moral.

A manera de conclusión

A lo largo de la historia, siempre se ha reflexionado acerca de la moralidad de la actuación personal, ya que es indudable que el mundo resulta incomprensible si se elimina esa dimensión que llamamos moral, la cual puede expresarse a través de normas, acciones, valores, pero suprimirla o reducirla a otros fenómenos, supone mutilar la comprensión de la realidad humana. Es decir, el hombre debe hacerse a sí mismo, tarea en la que tiene que aunar el ser que es, con lo que debe ser, en un ejercicio inefable de la libertad, lo que es la práctica de la moral.

De esta manera, la acción humana no es algo arbitrario, ni que se pueda dejar en manos de otro, ni ajeno a uno mismo, o algo sin importancia, es una tarea inevitable para sí mismo, que requiere un apoyo, una guía. Es decir, se requiere de educación moral. En su ausencia el hombre queda a merced de condicionamientos externos, que le harían dudar del protagonismo de su propia vida, entrando así en el espiral del fracaso vital. Se trata pues de un proceso de maduración e integración

personal que todo hombre debe realizar por sí mismo, donde logre la cohesión entre lo que es y lo que debe ser, de acuerdo con un proyecto de vida, libre para decidir y responsable y comprometido con la elección hecha, con un proceder coherente, capaz de autodeterminar su propia vida en sintonía con la sociedad en la que vive. En definitiva se trata de aprender a ser y a convivir en el mundo al que pertenecemos y del cual somos responsables.

Para ello, es necesario asumir guías claves para abordar este aprendizaje, porque se debe atender el sentido que tiene la dimensión moral en todo educando, para así abordar los diferentes aspectos que explican e integran la educación moral. Se debe estudiar al educador como persona, como agente de educación moral, la dimensión ética de su actuación profesional hasta la necesaria formación cívica de todo ser humano. Cada individuo se desarrolla en interacción con los otros y con lo otro, por lo que es necesario aprender a convivir, en el caso contrario, difícilmente pueda llegar a la plenitud de sus posibilidades. El otro y lo otro son factores determinantes en la consolidación del ser humano como persona y en su felicidad.

De aquí la atención a los derechos humanos como vía de entender y atender la educación moral válida para todo ser humano y seguir reflexionando acerca de cuál deba ser el porvenir de esta dimensión. La responsabilidad que todos tenemos respecto de los otros y del entorno que nos rodea,

debe ser asumida por cada uno con el convencimiento de que podemos lograr entre todos un mundo más humano.

Para ello, se requiere sopesar los paradigmas morales, se pretende ver en qué medida la educación moral como socialización, como clarificación, como desarrollo y como formación de hábitos virtuosos aciertan y desaciertan en el juego de explicar “lo que es” y proyectar “lo que debe ser” la educación moral. Pero, sobre todo se requiere de una aproximación hacia una teoría de educación moral, que pese a tomar elementos de estos paradigmas morales, también se distancia de todos ellos. Se trata, pues, de fundamentar desde la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía un modo de ver la educación moral, que se entiende como reconstrucción de la personalidad.

Se debe tener presente que la educación moral es un proceso de construcción de sí mismo. No es tanto una imposición de modelos externos, ni un descubrimiento de valores íntimos, ni tampoco el desarrollo de ciertas capacidades morales. La educación moral es una tarea encaminada a dar forma moral a la propia identidad mediante un trabajo de reflexión y acción a partir de las circunstancias que cada sujeto va encontrando día a día. Pero se trata de un proceso de reconstrucción que nadie realiza de modo aislado, sino que cuenta siempre con la ayuda de los demás, así como de múltiples elementos culturales valiosos que contribuyen activamente a conformar la identidad moral de cada

sujeto.

Se ha hablado, hasta ahora, sólo de construcción de la personalidad moral, aunque en realidad se trata de un proceso de formación personal en el seno de una comunidad que a su vez debe ser reconstruida. La educación moral quizás tenga como tarea propia, la formación de la personalidad moral, pero no puede olvidar su contribución a la reconstrucción de las formas de vida social. No debe hacerlo porque la pedagogía difícilmente puede soslayar el imperativo de contribuir con su tarea a hacer mejores las relaciones entre los hombres y los grupos humanos, pero además, no debe hacerlo porque la misma formación de la individualidad moral depende de la calidad del espacio social en que cada sujeto se forma.

En otras palabras, la reconstrucción de la personalidad moral, depende de las condiciones sociales y culturales del ámbito en que se desenvuelve ese proceso educativo. Por lo tanto, la educación moral como reconstrucción, es una tarea que piensa en cada individuo, pero que no puede olvidar tampoco su contribución a la reconstrucción de las formas de vida.

Así, al tratar de reconstruir la personalidad moral, se está ante una tarea formativa que incide sobre una realidad compleja: *la personalidad*. La educación moral no puede ser únicamente la adquisición de algún rasgo moral, la puesta a punto de ciertas habilidades valorativas o el desarrollo de una destreza moral, por importante que sea. La educación

moral pretende reconstruir la personalidad. Es decir, algo más difícil de definir y delimitar que todo ello. Algo que, sin embargo, se descubre de inmediato en el trabajo educativo: los estudiantes manifiestan siempre un modo de ser irrepetible al cual van dando forma en las instituciones educativas, fuera de ellas y a lo largo de toda la vida. No se puede olvidar que se trata de reconstruir una persona global y no de preparar tan solo alguna de sus cualidades. Este recorrido supone justamente un intento en tal sentido, un intento hacia una teoría de la educación moral.

Referencias

- Aristóteles. (1994). *Ética Nicómaco*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM.
- Grass P., J.(2005). *La Educación de Valores y Virtudes en la Escuela. Teoría y Práctica*. México. D.F: Trillas.
- Kant, E. (1985). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires. Argentina: Lozada.
- Kohlberg, L. (1998). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. España: Desclée de Brouwer.
- Piaget, J. (1998). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. España: Ed. Martínez Roca.
- Puig, J. (1999). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. España: Paidós.

Resumen

La intención de este trabajo es generar un espacio reflexivo en torno al rol del Artesano en la sociedad y su aporte al contexto educativo. Esta situación se ha analizado y estudiado en función de visualizar y etiquetar su rol como un ente empírico, pues tradicionalmente no se han valorado sus aportes al ámbito social y educativo de Venezuela. El arte es expresión del alma y va conectado al hombre, esta afirmación permite comprender que el artesano es un actor fundamental en la sociedad y que sus expresiones son parte integral de la idiosincrasia de un país. Las manifestaciones van arraigadas a nuestras costumbres, tradiciones y formas de ser que se traducen en sentido de pertenencia, gentilicio y venezolanidad. Incorporando este valor agregado al currículo se garantiza la formación integral del venezolano, desde los diferentes espacios y contextos educativos.

Palabras claves: Educación, artesano, contexto educativo, educación, cultura, sentido de pertenencia, venezolanidad, costumbres.

CULTURAL CONTRIBUTION OF CRAFTSMAN TO THE VENEZUELAN EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

The intention of this work is to create space for reflecting about the role of the crafts man in society and his/her contribution to the educational context. This situation has been analyzed and studied in order to visualize and label the artisan as an empirical entity without assessing his/her contribution to social and educational areas of Venezuela. Art is the expression of soul and is connected to man; this state mental allows us to understand that crafts man is a fundamental actor in society whose expressions are integrated to the idiosyncrasies of a country. The manifestations are rooted in our customs, traditions and ways of being which result in a sense of belonging, nationality and Venezuelan sense. By incorporating this added value to curriculum, integral education of Venezuelans is guaranteed, from the different educational spaces and contexts.

Keywords: Education, craftsman, educational background, education, culture, sense of belonging, Venezuelan sense, customs.

*Doctor en Educación mención Currículo
Universidad de Carabobo

Introducción

Desde la aparición del hombre en la tierra, la artesanía y el arte o lo que serían sus sinónimos, los artistas y los artesanos en su relación productiva y social evolucionaron y atravesaron por diferentes etapas y transformaciones: siendo etiquetados como empíricos y poniendo en duda si forman o no parte del arte, la cultura e idiosincrasia de un país. La estigmatización, la subordinación y la exclusión del artesano en el arte desde el Renacimiento hasta el Modernismo y actualmente, el tratamiento que se le da a sus creaciones ponen en duda si son artistas o artesanos y por ende se ve comprometida su contribución en la formación del hombre a través de su aporte cultural.

La evolución de la artesanía y del artesano venezolano, desde los inicios de nuestra historia hasta la colonización, se ha construido con elementos representativos de nuestra cultura e identidad, como venezolanos y como hombres. Esa evolución se ha gestado por la participación activa de los artesanos, a nivel social, geográfico, político, cultural, religioso, educativo y económico. Esto se aprecia, en las diferentes expresiones artísticas venezolanas.

Las manifestaciones culturales, costumbres, creencias y tradiciones que se heredan y aprenden de nuestros antepasados, nos indicaban de manera contundente la presencia de una memoria que está latente en el venezolano, que se manifiesta y vive dando el sitio de honor a las vivencias ancestrales en su accionar y quehacer. Es por esta razón

que los artesanos y sus expresiones artísticas nos aportan un valor agregado al contexto educativo fortaleciendo el sentido de pertenencia y la venezolanidad como cultura popular que nos identifica en el mundo.

Antes de la llegada de Cristóbal Colón, nuestros aborígenes canalizaban sus expresiones artísticas por medio de la creación de cestas, utensilios de cerámica y conchas, las cuales eran utilizadas en su cotidianidad. Allí se podía apreciar no solo su actividad como grupo social si no su idiosincrasia como pueblo y su actividad creadora que reflejaba la espontaneidad sin ninguna influencia de otros grupos, solo la que ellos realizaban en función de las necesidades y manifestaciones culturales.

Desde el siglo XVI, con la conquista y colonización española, se generan cambios significativos en la producción artesanal de nuestros aborígenes, así como su relación con el contexto geográfico, esto determinado por el proceso de transculturización e implementación de aspectos inherentes a la cultura española y los elementos representativos de la actividad económica en la época colonial, como lo explican ampliamente en Humanismo y Socialismo del Siglo XXI Sajona y Vargas (2008). A pesar que las comunidades indígenas continuaron con su cotidianidad en algunas de sus prácticas sociales (en lo relacionado a sus costumbres, alimentación, rituales religiosos) tenían que participar en las actividades económicas establecidas por los conquistadores de la época colonial, esto evidentemente debilitó la figura de éste artesano y

su expresión artística, pues se rompió con la espontaneidad y por ende con el valor agregado como grupo social.

Además, los indios perdieron su participación y tenencia de la tierra, su mano de obra solo era disponible para trabajos rudimentarios y de explotación relacionadas con la actividad económica de la colonia, mutilando sus expresiones artesanales y artísticas que a su vez eliminaban todo ese proceso cultural heredado y transmitido de generación en generación, situación que excluía a la cultura autóctona.

Posteriormente, con la explotación petrolera y la nueva organización económica, geográfica y política, se priorizó garantizar la expansión urbano-industrial del petróleo y del sector público. Esto generó cambios significativos a nivel económico que se tradujeron en desigualdad, repercutiendo significativamente en la figura del artesano y sus manifestaciones artísticas y por ende en el deterioro de la cultura; ya que por esa explosión económica la población se agrupó en función de buscar mejoras sociales.

La masificación de la población hacia los centros urbanos propició y generó drásticas consecuencias que repercutieron en el artesano y su expresión artística: se evidencia en la poca importancia dada a las tradiciones, costumbres, legados culturales que nos identifican como pueblo apartándonos de nuestra realidad; social, geográfica, política, cultural religiosa y evidentemente alejándonos del sentido de pertenencia y de la venezolanidad.

La figura del artesano como artista y representante de la cultura popular sufre una transformación negativa que se manifiesta en adoptar otras expresiones culturales y no dar importancia a esta figura y su oficio tan trascendental que aporta elementos significativos al venezolano y su cultura. Evidentemente, esto repercute en el contexto educativo ya que no se vincula este accionar cultural con la realidad como pueblo y marca el deterioro de la cultura venezolana. Al apartarse y desvincular la importancia de un oficio que garantiza al venezolano ser protagonista en el accionar histórico como país.

La permanencia de los artesanos es de vital importancia y no es tan fácil, la presencia de nuestras características ancestrales transmitidas de generación en generación solo serán realidad si la conciencia como pueblo establece dar relevancia al legado de estos artistas; canalizando en los diferentes contextos educativos el arte y su relación con el contexto y nuestra cultura, como un eje transversal que garantice el conocimiento y valoración de este agregado cultural a nivel curricular. En este proceso de cambio hacia la calidad educativa, el currículo debe ser relacionado con la actividad artística del artesano para lograr la toma de conciencia y el renacer de la tradición; así como el accionar cultural que nos identifique como nación. Las expresiones artísticas de los artesanos se niegan a desaparecer, a la homogenización y a la desarticulación del venezolano con su contexto. Hoy día existen grupos de comunidades artesana-

les, en donde la artesanía es una forma de manifestación cultural de ingreso y sustento económico.

El artesano mantiene vivo el arraigo cultural en sus manifestaciones, los lazos con su contexto, con su cultura, con su gente, con su verdad e idiosincrasia y su sentido de pertenencia hacia Venezuela. Al utilizar en su trabajo los recursos del medio circundante, mantiene vivas las técnicas tradicionales y utiliza una gran diversidad de creaciones artesanales que pueden ser vendidas, y esto además de mantener el accionar cultural del país aporta de forma positiva con mantener viva la venezolanidad.

Solo con la evolución de la figura del artesano como promotor de una cultura que garantice la integración de este artista en su accionar social, y que a su vez determine la promoción de un escenario geopolítico adecuado a nuestra realidad; se generaran transformaciones en el ámbito social y educativo para lograr mejoras circunstanciales de este actor fundamental en la cultura popular venezolana.

En 1978 se propicia la creación de la Empresa Venezolana de Artesanía C.A. (EVENAR), filial de CONINDUSTRIA, para la comercialización y la asistencia integral del artesano, que inicia operaciones tres años después, en 1981.

En 1980, la Artesanía Típica Venezolana es incorporada en el sector de la pequeña y mediana industria y su financiamiento y promoción correspondió a la Comisión Nacional para el Financiamiento

de este sector (CONAFIN) hasta 1984, fecha en que se crea la Corporación para el Financiamiento de la Pequeña y Media Industria (CORPOINDUSTRIA).

En 1993 se establece una Ley de Fomento y Protección al Desarrollo Artesanal y cinco años posterior a esta fecha, su Reglamento. La Ley determina como interés público el crecimiento artesanal, como manifestación de la cultura autóctona y como elemento de identidad nacional, pero esta declaratoria queda en mero postulado, toda vez que el sector artesanal continúa adoleciendo de políticas y programas que promuevan, impulsen y apoyen un verdadero desarrollo de su actividad productiva. La misma Ley crea la Dirección Nacional de Artesanía y se adscribe al Consejo Nacional de la Cultura (CONAC).

Con ello se genera una política de subsidios que, a la vuelta de los años, más que impulsar un verdadero desarrollo, afecta negativamente al sector, toda vez que no se realiza seguimiento ni se evalúa la gestión productiva, generando distorsiones y desigualdades, y atomizando el quehacer artesanal.

Con la entrada en vigencia de la Constitución de 1999, cuando es publicada en la Gaceta Oficial N° 5.453, el 24 de marzo de 2000, se produce la inmediata aparición de un conjunto de requerimientos legislativos culturales, en los cuales los artesanales se suman a ellos. Con la nueva Constitución se propicia un cambio significativo para el sector artesanal. La gestión de la Dirección Nacional de

Artesanía toma las riendas y se dan grandes y significativos cambios en los años 2003-2004.

Se asume la concepción de la artesanía en sus tres dimensiones: el artesano, como creador y constructor de cultura venezolana; la actividad artesanal, en sus dos vertientes: como proceso en el que se aplican técnicas y prácticas artesanales tradicionales y contemporáneas; y como proceso productivo que provee de medios de vida al artesano; y el producto artesanía, expresión de identidad y de la cultura autóctona nacional, regional y local. Esta concepción va acompañada por la orientación de políticas dirigidas a atender el proceso completo que se da en la actividad artesanal, es decir, a atender toda la cadena de producción y comercialización, desde la fase de obtención de la materia prima hasta la venta del producto elaborado artesanalmente.

Se da prioridad, en los primeros momentos, a la comercialización de artesanías, con el propósito de revitalizar la producción artesanal y abrirle la posibilidad de mejores condiciones de vida al artesano. Es así que se genera un "Programa de Fortalecimiento de la Imagen de la Artesanía en el ámbito nacional, en concertación interinstitucional", que se concreta en el montaje de Expo ventas de Artesanía en el marco de los eventos de los organismos y empresas del Estado.

Es así que la artesanía se hace presente en rueda de negocios (con Colombia y Argentina), en espacios muy diversos como los de Petróleos de Venezuela (PDVSA), Universidad Nacional Experi-

mental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), en las Ferias del Libro que se realizan en el Parque Los Caobos, por mencionar solo algunos eventos.

Así mismo, la artesanía se ha puesto en valor de exposición, en el marco de las Cumbres Presidenciales, en la reunión del Grupo de los 15, entre otros eventos. Que tenían como objetivo fundamental fortalecer aspectos relacionados con la cultura popular y la del artesano como artista.

Se incorpora a la gestión interinstitucional para lograr acuerdos en beneficio del sector y propone la realización de un "Diagnóstico Estratégico Integral de la Actividad Artesanal" que conlleva el primer "Censo y Registro Nacional de Artesanos y de Artesanos Indígenas", iniciado en abril de 2004, estimándose ser finalizado en septiembre del mismo año.

Se prepara un programa de profesionalización para artesanos, dirigido a la formación de artesanos emprendedores, a la capacitación en técnicas artesanales conducentes a la mejora de la calidad y al incremento de los volúmenes de producción, y a la sensibilización ciudadana, gremial, asociativa y ambiental del artesano.

Además, se incorpora a un grupo de trabajo interinstitucional que propuso la reactivación y ampliación del Comité Nacional del Bambú, para fomentar el cultivo y uso productivo, para apoyar a las comunidades artesanales que trabajan los tejidos duros. Este constituye el primer paso de una gestión que se propone concertar las políticas necesarias para garantizar la materia prima que requiere

el sector artesanal en sus diferentes rubros y oficios.

Con el apoyo del Banco de Comercio Exterior, se concreta una política interinstitucional dirigida a atender toda la cadena de producción y comercialización de artesanías. En este contexto, por primera vez, unen esfuerzos todas las instituciones de financiamiento públicas en apoyo al sector artesanal, concretándose las siguientes realizaciones:

- La creación de un Centro Nacional de Artesanías Venezolanas en homenaje a la artesana de la locería tradicional, "Teodora Torrealba" y de una Proveeduría Artesanal en homenaje al artesano de la alfarería "José de los Santos Marquina". El Centro Nacional de Artesanía Venezolana funcionará como centro de distribución de productos artesanales, para la venta nacional y para la exportación de artesanías a precios justos para el artesano y con pago inmediato. De esta forma, el artesano podrá concentrar sus esfuerzos en la producción con calidad y en volúmenes suficientes para proveerle de medios económicos y de una mejor calidad de vida. La Proveeduría adquirirá materias primas por volumen, y proveerá al artesano de maquinarias, herramientas, instrumentos y materia prima, trasladando las ventajas de la compra al mayor, mediante precios reducidos para el artesano.
- La creación del Portal "Artesanías Venezolanas.com" y del Catálogo de Artesanías Venezolanas, con el apoyo financiero de BANCOEX, a tra-

vés de los cuales se podrá desarrollar el mercado virtual de artesanías.

- La creación de líneas de crédito para la producción de artesanías para la exportación y el acceso a los mercados internacionales, por parte del Banco de Comercio Exterior. La creación de líneas de crédito para el artesano, que van desde un millón hasta 50 millones de bolívares, por parte del Banco de la Mujer, el Banco del Pueblo, el Fondo de Desarrollo Microempresaria, el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria. Así lo establece: Artesanía. Arte y cultura. Reseña Histórica de la artesanía 11 de mayo de 2014.

El currículo y la educación: piedra angular del accionar cultural

La educación como manifestación de la personalidad, es también un reflejo del desarrollo socio-emocional, constituye un fenómeno sumamente complejo y multivariado. Es por esta premisa que es de vital importancia la incorporación del aporte cultural del artesano al ámbito educativo y más específicamente al currículo. Estas tendencias se plasman en determinados enfoques y prácticas educativas, que en la mayoría de las situaciones impiden el logro de un crecimiento pleno de esta importante esfera de la vida del ser humano, particularmente en la infancia, cuando el niño comienza a evolucionar. En consecuencia, se impone la necesidad de comprender la esencia de la

cultura y las vías fundamentadas para su canalización a través de la educación, lo que a su vez exige el establecimiento de los referentes teóricos en torno al papel de los condicionantes internos y externos de esta pluridimensional faceta de la vida del hombre y de la mujer, que sin duda tiene sus cimientos en la etapa de la niñez, dado que es allí cuando comienzan a elaborarse las primeras teorías infantiles, tal como lo refiere Onores (2006), cuando afirma que los niños tienden a modelar los temas de acuerdo con sus propias fantasías, llegando a convertirlas en fábulas o mitos, y que pueden ser reflejo de su propia naturaleza.

Atendiendo a los elementos que se manejan en la cultura: lo biológico, lo psicológico, lo social y, su integración sistemática, son un patrón singular e irrepetible en cada ser humano que además son la base para el desarrollo de la cultura al permitir diferenciar entre las fantasías y creencias con las cosas naturales dependiendo de su madurez. Por su parte, el constructivismo visto como el enfoque bajo el cual el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es sólo un producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos factores.

La base epistemológica es sustentada en las teorías contemporáneas que abordan el contexto social y el desarrollo socioemocional, entre las cuales se tienen la Teoría del Desarrollo o Teoría

Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría del Ciclo de la vida propuesta por Erickson. Desde la conjugación de los factores que se asocian en los diferentes enfoques, es necesario vislumbrar los contextos determinantes en la formación de la cultura del niño en relación con la familia, los compañeros y la escuela.

Bajo el rumbo de este argumento, Santrock (2001), señala que aun cuando los padres acunan la vida de los niños, el desarrollo infantil también se moldea por la sucesión de pares, amigos y docentes, permitiendo que los pequeños mundos de los niños se amplíen a medida que éstos se inician en la escolaridad y se relacionan con otra gente nueva.

En relación con el enfoque constructivista se parte de la argumentación de que el conocimiento no es el resultado de una elemental copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes, partiendo de la afirmación de González y Castellanos (1997), en cuanto a que “la cultura se construye, se vivencia, se expresa y se comparte” (p.31).

El tercer enfoque que debe dar soporte considera de manera amplia y comprensiva los contextos sociales en los cuales se desenvuelve el niño, descritos en la Teoría del Ciclo de Vida de Erickson y la Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner, tal como refiere Santrock (2001). El análisis a es-

tos contextos permitirá la comprensión de la cultura como producto de los sistemas sociales que la modelan, tomando como fundamento que la cultura no es aislada, sino integrada al contexto donde se desenvuelve el niño.

Cuando se habla de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que poseen un fundamento teórico y epistemológico; que además de poseer un acuerdo entre sí, ostentan también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas que al conectarse proyectan un todo. Asimismo, el enfoque constructivista supone que para que haya aprendizaje debe darse un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, entendiendo que los conocimientos previos que posea el estudiante o el niño, como en este caso, serán claves para la construcción de esta nueva información.

La formalización teórica del Constructivismo se atribuye generalmente a Jean Piaget, quien articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Este teórico sugirió que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias.

Esta asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo, relacionan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de re enmarcar su representación men-

tal del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. La acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender. Cuando actuamos con la expectativa de que el mundo funciona en una forma y no es cierto, fallamos a menudo. Acomodando esta nueva experiencia y rehaciendo nuestra idea de cómo funciona el mundo, aprendemos de cada experiencia. Sin embargo, dentro de esta corriente constructivista, se describe cómo sucede el aprendizaje, sin aclarar los niveles en los cuales el aprendiz utiliza sus experiencias; por tanto, podrán abordarse temas sencillos hasta los como complejos, como en el caso de la orientación de la cultura, que aun cuando puede darse de forma espontánea, tiene la carga de subjetividad personal que le confiere el niño, el docente y los padres.

Las teorías constructivistas del aprendizaje, según hace referencia Sarmiento (1999), sitúan su objetivo principal en “estudiar cómo los procesos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la edad, se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo” (p. 334). Las vigentes elaboraciones constructivistas, tienen como punto usual la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una elemental copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información exterior es dilucidado y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos aclaratorios cada vez más complejos y potentes. Desde esta concepción se extrae la realidad a tra-

vés de los modelos que cimentamos para explicarla, siendo por demás susceptibles de ser mejorados o cambiados según avance el conocimiento.

En las últimas décadas han emergido varios constructivismos, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo se facilita mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos pueden referenciarse el constructivismo radical hasta un constructivismo social y contextualizado, que sin duda, es el marco para abordar la orientación del aprendizaje en relación con la educación de la cultura, dado que en ella se promueve una relación profunda entre los intereses y necesidades del individuo y su contexto. Para quienes enfocan el constructivismo radical, los niños aprenden a través de una secuencia uniforme de organizaciones internas, cada una más abarcadora que sus predecesoras. Para promover el aprendizaje, el docente trata de acelerar el paso de la reorganización ayudando a los estudiantes a examinar la coherencia de sus actuales formas de pensar.

Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

Detrás de esta posición social, es posible identificar una perspectiva situada, donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad, donde la adaptación no es del individuo al ambiente sino

que son el individuo y el ambiente los que se modifican mutuamente en una interacción académica. Desde luego, que la construcción del conocimiento debe darse con carácter más interactivo, por tanto el modelo de educación y orientación cultural enfocado en el desarrollo socioemocional del estudiante y la vinculación a la cultura venezolana que fortalezca la actividad artesanal como legado artístico y de esta forma se coadyuva a potenciar el encuentro con su realidad social.

Psicólogos del aprendizaje entre quienes destacan Good y Brophy (1997), Shaffer (1999), Santrock (2001), entre otros, en su análisis acerca de los enfoques constructivistas en el aprendizaje convergen en que los aspectos de mayor relevancia de esta corriente, se asocian con la representación que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento; sin embargo, en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permita generalizar o aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Partiendo del hecho de que el modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce desde tres ámbitos: a) cuando el sujeto

interactúa con el objeto del conocimiento (enfoque piagetiano), b) cuando la construcción viene de la interacción con otros sujetos (perspectiva sociocultural de Vigotsky), y c) cuando esa construcción es significativa para el sujeto (Ausubel).

Las trayectorias de construcción del aprendizaje que derivan de lo anterior, permite inferir que en cada caso, el docente tiene un papel sobresaliente en el sentido de poder actuar en situaciones concretas y significativas, estimulando así el “saber”, “el saber hacer”, y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal del aprendizaje.

Bajo el enfoque de este modelo, el rol del docente se hace más activo, es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más, señala Sanhueza (2003), permitiendo la creación de un clima afectivo, de mutua confianza, ayudando a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición. Por ello, un docente mediador del aprendizaje de un área como la cultural, debe: conocer los intereses de los niños y sus diferencias individuales, conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y contextualizar las actividades.

El modelo constructivista puede verse desde dos concepciones: la psicológica y la filosófica. En relación con la primera, y atendiendo a que su fin último es que el estudiante construya su propio

aprendizaje, el docente debe apoyar al alumno a desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento, animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y modificarlos, mejorando el rendimiento, y la eficacia en el aprendizaje, asimismo, debe incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas que se tienen dentro del currículo.

Desde la perspectiva filosófica del constructivismo se plantea que “el mundo es un humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras operaciones mentales” (p.5), por lo tanto, el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

En este sentido, Gros (1997), perfila ciertas características dentro de la enseñanza constructivista, que aluden al aprendizaje infantil:

El niño puede construir nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores (adquiridos en el hogar), haciendo un proceso activo en la escuela.

Las estructuras cognitivas que posee el niño selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones apoyados en su estructura cognitiva, por tanto la información sencilla y presentada según la edad permitirá que se procese adecuadamente.

El docente debe estar debidamente conectado

con las necesidades del niño y la dinámica que éste tiene en su hogar, para que la información que presente esté acorde con las experiencias y contextos y sea fructífera para el niño.

En educación, las implicaciones pedagógicas de esta corriente, permiten inferir que la tarea del educador es transformar la información en un formato adecuado al estado de entendimiento del niño, sobre todo en la etapa que transcurre entre los cuatro y seis años de edad.

Se necesita un conocimiento de la cultura enfocado como una construcción posible de los saberes previos y de la interacción social propia del medio en el cual se desenvuelve el niño, debe tener al docente como protagonista, siendo el facilitador, moderador y mediador entre la información que se genera sobre cultura y el niño, atendiendo a la diversidad, valorando la heterogeneidad y las diferencias individuales.

Desde esta perspectiva constructivista, debe incluirse un cambio en la forma de interactuar dentro de los espacios de aprendizaje cuando se aborde el tema de la cultura, así los docentes deben promover el diálogo y la reflexión, poniendo en primer término las decisiones pedagógicas que atiendan a la diversidad del estudiantado, promoviendo aprendizaje con sentido y valor funcional para los estudiantes.

Para análisis de los contextos sociales y el desarrollo socioemocional en los cuales se desenvuelve el estudiante, toma validez la teoría Ecológica

del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, según describe Santrock (2001). Este psicólogo estadounidense hace referencia a que la mayor parte de la psicología evolutiva de la época señalaba la conducta extraña de los niños en situaciones extrañas con adultos extraños. Resumiendo así sus críticas hacia la investigación tradicional, realizada en situaciones clínicas muy controladas y contextos de laboratorio. Eran investigaciones que carecían en gran medida de validez, dado que no reflejaban necesariamente las reacciones y comportamientos.

El postulado básico de Bronfenbrenner proclama que la principal fuente de influencia sobre la conducta humana son los ambientes naturales, por tanto, la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas ofrecen poco de la realidad humana. Es por esta afirmación en donde toma importancia el legado cultural del artesano como artista y su relación en los contextos educativos, ya que dicha incorporación fortalecería el proceso educativo.

Haciendo una revisión sobre esta afirmación se tienen aportes desde 1936 cuando Lewin, señala el mismo Santrock (2001), puntualizó el intercambio de la persona con el ambiente, expresándolo en la ecuación $C=F(PA)$; (C = conducta; F = función; P = persona; A = ambiente). Este mismo enfoque lo toma Bronfenbrenner e incluye el ambiente “ecológico” del mismo sujeto en situaciones de la vida real. Circunscribe al sujeto; llevándolo a considerar el desarrollo humano como una progresiva

acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Adicionalmente, describe la influencia de las relaciones que se establecen entre estos entornos y los contextos de mayor alcance en los que están incluidos.

Su aplicabilidad dentro del análisis de los entornos que envuelven al niño permite englobar los aspectos de familia, pares, amigos y docentes, que tendrán su propio influjo sobre el niño cuando comienza la búsqueda de información acerca de la cultura, donde se conjugan factores relacionados con las ideologías, la cultura, las normas sociales, entre otros.

Bronfenbrenner denomina el “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Desde esta óptica el contexto en el que vive y se desarrolla el niño incluye factores situados a diversos niveles, más o menos cercanos y que ejercen influencias directas y/o indirectas.

Atendiendo a que la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner se enfoca primordialmente en los contextos sociales en los que el niño se desenvuelve, así como en las personas que influyen en su desarrollo, estos pueden verse como sistemas ambientales que van desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las determinantes influencias que tienen los aspectos culturales. Los sistemas descritos por Bronfenbrenner son: microsistema, meso sistema, ecosistema, microsistema y crono sistema.

a) El microsistema, es el escenario en el que el individuo pasa un tiempo considerable, en estos escenarios se encuentra la familia, sus pares, la escuela y el vecindario. Dentro de estos microsistemas, el individuo tiene interacciones directas que le ayudan a construir sus propios escenarios.

b) El meso sistema, que involucra vínculos con los microsistemas. Allí se circunscriben las conexiones entre las experiencias familiares y las experiencias escolares, y entre la familia y los pares. Es posible que la experiencia de un microsistema sobre otro determine un comportamiento.

c) El ecosistema, trabaja cuando las experiencias en un escenario, donde el niño no tiene un papel activo, influyen en lo que los estudiantes y maestros experimentan en el contexto inmediato.

d) El microsistema, implica la amplia cultura en la que los alumnos y docentes conviven, dentro de lo cual se incluyen los valores y costumbres de la sociedad.

e) El crono sistema, hace referencia a las condiciones socio histórico del desarrollo de los estudiantes.

Los aportes de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner a los planteamientos del Currículo de Educación, son los siguientes:

-Bajo este enfoque, los estudiantes en desarrollo, constituyen un sistema abierto que está constantemente expuesto a las influencias de las situaciones que ocurran en su realidad social, no sólo en su entorno inmediato (núcleo familiar), sino también las que ocurren en otros contextos que pue-

dan o no estar en relación directa con ellos.

-Presenta el enfoque ecológico del desarrollo infantil, la necesidad de la integración de familia, comunidad y escuela en una gran comunidad que tiene como eje la transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, cuidado de la vida y el ambiente.

-Deriva de una práctica educativa que considere las múltiples variables o entornos –y sus interacciones- que influyen para que el desarrollo se produzca en forma integral y armónica: la familia, la escuela, los centros de cuidado, las leyes de protección infantil, las condiciones sociales y económicas, influencias que aun cuando sean indirectas afectan el desarrollo.

-La práctica educativa debe estar abierta a la familia y la comunidad, de manera que se produzcan interacciones positivas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje del niño y de la niña.

El razonamiento descrito en relación con la orientación de la cultura bajo un enfoque constructivista, , el ciclo de vida de Erickson y la influencia de las variables ecológicas (del entorno) propuesta por Brofenbrenner, convergen en destacar la importancia que tienen la individualidad del estudiante, que en definitiva es la que le va a permitir reflejar con determinada intensidad ciertos sentimientos, la flexibilidad con la cual integra nuevos puntos de vista y la creatividad con la que manejará los modelos para obtener sus propios objetivos. Adicionalmente se extrae como factor análogo, la influencia sistemática de estos factores en los sen-

timientos, conocimientos y la conducta que los estudiantes exteriorizan, siendo allí donde el docente y los padres y representantes, pueden convertirse en los guías de la información en relación con la orientación y educación , partiendo del hecho de que los estudiantes actuarán como agentes originales en su propio provecho, ayudándoles a organizar e integrar sus experiencias de la mejor manera.

Referencias

- González, A. y Castellano, B. (1997). *Análisis de la propuesta de Brofenbrenner*. España: Editorial Labor.
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa*. México: McGraw-Hill.
- Gros, B. (1997). *Diseños y programas educativos*. España: Editorial Labor.
- Onores, A. (2006). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Sanojas, V. (2008). *Humanismo y socialismo del Siglo XXI*. Barcelona: Ariel
- Sanhueza, G. (2003). *El Constructivismo*. Disponible <http://www.monografias.com/trabajos.shtml> [Consulta, marzo, 2003]
- Santrock, J. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill. Traducción: González, M., Cosío, E. y Martínez. L.
- Sarmiento, M. (1999). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender. Psicología Educativa y del Aprendizaje*. Colombia: Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia. Universidad Santo Tomás.
- Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Quinta edición. México: Internacional Thompson Editores.

MEDIACIÓN ANDRAGÓGICA Y COMPLEJIDAD EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: VISIÓN ONTOEPISTÉMICA.



MARÍA DO ROSARIO*
mdorosario.1@uc.edu.ve

Recibido: 09/07/2015

Aceptado: 04/11/2015

Resumen

La sociedad del conocimiento, enfrenta problemas de creciente complejidad, que invita a repensar la praxis andragógica en educación universitaria, como una integración de saberes, adaptada a enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios y complejos que permitan la apropiación del conocimiento desde una visión holística e integradora desde la esencia del saber, hacer y sentir. Esta indagación, concebida como una investigación de tipo documental, desde la hermenéutica comprensiva, ofrece la oportunidad de hacer confluir diferentes modos de organización del saber y del hacer. Desde esta perspectiva, las instituciones universitarias deben comprometerse a indagar ontoepistémicamente la apropiación del conocimiento, entendida como una vía para la construcción de saberes que conduzcan a la transformación del sujeto cognoscente, en el contexto de la transdisciplinariedad, dentro del escenario actual. Esta investigación ofrece una visión propositiva de la mediación andragógica en contextos hipertextuales desde una visión compleja, que puede dar sentido a la actuación autónoma del sujeto en la sociedad del conocimiento signada por la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, concebida como una red de múltiples conexiones de saberes que dialogan entre sí, para la apropiación del aprendizaje emergente, configurando así, una matriz epistémica multidimensional.

Palabras Claves: transdisciplinariedad, andragogía, ontoepistemología, entornos virtuales de aprendizaje, pensamiento complejo, sociedad del conocimiento.

ANDRAGOGIC MEDIATION AND COMPLEXITY IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS ONTOEPISTEMIC VISION

Abstract

The Knowledge Society faces increasing complexity problems which invite to rethink the andragogic practice in Higher Education, as an integration of knowledge, adapted to interdisciplinary, transdisciplinary and complex approaches that allow the appropriation of knowledge from a holistic and integrated view from the essence of knowing, doing and feeling. This research, conceived as a documentary study, from the comprehensive hermeneutics, offers the opportunity of bringing together different ways of organizing knowing and doing. From this perspective, the universities must commit to ontoepistemically investigate the appropriation of knowledge, assumed as a way to build knowledge that will lead to the transformation of the subject knower, in the context of transdisciplinarity, nowadays. This investigation provides a proactive vision of andragogic mediation in hypertext contexts from a complex view, which can make sense of the autonomous action of the subject in the knowledge society marked by globalization, information and communication technologies, conceived as an et work of multiple connections of knowledge that interact with each other, for the emergent learning appropriation, thus setting an epistemic multidimensional matrix.

Keywords: Transdisciplinarity, andragogy, Ontoepistemic, virtual learning environments, complex thinking, knowledge society.

*Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.180-191.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Mediación andragógica y complejidad en entornos virtuales de aprendizaje ...

María do Rosario

Introducción

“La reflexión epistemológica nos introduce en un proceso de recursividad Infinita” Jesús Ibáñez (2005)

A la luz de los grandes y permanentes cambios que irrumpen en el mundo, la humanidad hoy en día se encuentra inmersa en una disyuntiva que le muestra como rumbos dos vías opuestas: rápidos accesos a la sociedad de la información para conectarse al mundo o el aislamiento de un contingente mundo en la sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva se observa el surgimiento emergente de la producción de saberes en la sociedad del conocimiento, que conlleva a abordar los cambios conjuntamente con los aprendizajes que se generan. Una organización contraria acota Senge (2000), tenderá a estancarse y quedarse, ya que para sostener cualquier proceso de cambio se requiere una modificación fundamental de la manera de pensar de la gente y de la forma cómo actúa.

A la par de estas aseveraciones Morin (2002) señala la búsqueda de una *sociedad mundo*, formada por ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad planetaria, en la cual impere el protagonismo, consciente y crítico, siendo el medio para alcanzarla: la educación.

Le educación universitaria debe ser entendida como una nueva reconceptualización, en la apropiación de aprendizajes emergentes, por parte ser cognoscente que aprende y el docente que actúa como mediador. El aprendizaje debe entenderse

como vía para la construcción de saberes significativos que conduzcan a la transformación, desde la articulación transdisciplinaria, para trascender las fronteras disciplinarias en el contexto educativo de la educación universitaria

Aproximación ontoepistémica

Desde una visión holística e integradora desde la esencia del saber, hacer y sentir, esta indagación, se concibe como una investigación de tipo documental, desde la hermenéutica comprensiva en un contexto dimensional Ontoepistémico, entendido éste, como una integración de dos dimensiones, lo ontológico y lo epistemológico. La dimensión ontológica comprendida como una disciplina filosófica que aborda el estudio del ser, del existir, forma parte de los enfoques interpretativos entendiendo la realidad se construye socialmente y que no es independiente de los individuos; privilegia el estudio de la subjetividad, el significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos se vinculan con sus conductas. La realidad total es vista como dinámica, cambiante, La dimensión ontológica se refiere a la interacción de los niveles de conocimiento individual, grupal, organizacional se concibe en espiral como un proceso holístico donde se concibe al individuo como un todo.

Por su parte, la dimensión epistemológica debe ser percibida como una disciplina que privilegia el análisis y evaluación de los problemas cognitivos de tipo científico. Involucra los tipos de conocimiento, tácito y explícito, que forman el conoci-

miento de cualquier persona, grupo u organización. Está referida tanto a la delimitación del objeto de investigación como a los modos de construir el conocimiento acerca de dicho objeto.

Esta aproximación ontoepistémica se concibe como un acto de trascendencia, de legitimización de saberes desde la diversidad, desde la otredad, para poder permear los límites disciplinarios o pragmáticos, de las construcciones y elaboraciones conceptuales, que diluyan la brecha conceptual y digital insoslayable, en la que estamos inmersos. Urge reconceptualizar la verdadera orientación ontoepistémica de la complejidad, de la virtualidad de los entornos de aprendizaje, a partir de diálogos de intersubjetividades en la construcción y reconstrucción de cosmovisiones en aras de un conocimiento emergente, integrador y trascendente.

Nuestras universidades deberán prepararse para entender lo que significa poder dar el salto cuántico desde la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Para ello debe interiorizar que esta acción trascendental, implica un cambio significativo en el uso, empleo y aplicación de los conocimientos que nos proporciona la primera para la gerencia y construcción significativa y producción del nuevo conocimiento, sólo así se podrá construir o edificar una nueva visión de la educación y los procesos cognitivos, que esta demanda.

En palabras de Riera (2006), este cambio consistiría en un estadio posterior a la sociedad de la información en el que los pueblos y organizaciones

por medio de las habilidades intelectuales de los individuos que las conforman, sean capaces de transformar la información en un conocimiento útil y adecuado, apoyándose en las Tic, en los que puedan desarrollar procesos colaborativos -dinámicos de aprendizaje personal y social. A fin de fortalecer las destrezas cognoscitivas, motrices y afectivas que constituyen el factor de cambio de toda sociedad, la apropiación, el uso y la aplicación de la información para la construcción de los saberes.

Por su parte, Morin (2011), plantea la posibilidad de reformar el pensamiento desde la perspectiva de lo epistemológico y lo reflexivo: “epistemológicamente se trata de sustituir el paradigma que impera; conocer por disyunción y reducción por un paradigma que exija conocer por distribución y conjunción, incorporar la flexibilidad requiere un permanente retorno auto examinador y autocrítico de la mente sobre sí misma” (p.45). La educación universitaria, debe repensar y reflexionar su manera de entender el conocimiento y desarrollarlo, aprender desde la complejidad, para poder entender una sociedad que respira y late de manera global.

En la búsqueda de alternativas para entender la educación y buscar “vías reformadoras” para transformar la sociedad de nuestro tiempo, Morin (2011), señala:

... el problema crucial de nuestro tiempo, es la necesidad de un pensamiento capaz de recoger el desafío de la complejidad, de lo real,

esto es, de captar las relaciones, interrelaciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades solidarias y conflictivas a la vez. (p.56)

Los actos de apropiación de la diversidad de saberes y constructos pudieran analizarse y entenderse como configuraciones conceptuales apoyadas en el pensamiento complejo y las relaciones hipertextuales que confluyen dialogan y se interconectan hacia nuevas dimensiones del modo de conocer interpretar y comprender las nuevas relaciones de la realidad. Superar lo fragmentario, lo disciplinario implica entender y afrontar este desafío, en la apropiación de saberes en el sujeto que aprende, desde la diversidad y la complejidad hacia una nueva concepción epistémica en el plano de la significación dialógica e interconectada a múltiples redes semánticas en un contexto transdisciplinario.

En este escenario se brindan elementos importantes asociados con los cambios y la forma como estos se asumen. Dentro del proceso de globalización, la educación tiene su papel protagónico. Las organizaciones exitosas se amoldan a nuevos requerimientos y toman un ritmo constante de aprender. Sin embargo, la educación pareciera en algunos casos ser lenta y reacciona tardíamente a ciertos estímulos. En este mismo contexto de análisis, Morín (2003), sugiere la adopción del pensamiento complejo para la transformación y el acercamiento a la realidad apoyados en un método, una experiencia y actitud para el conocimiento que reconozca la presencia de lo no irrealiza-

ble, de aquello que se resiste a los esfuerzos de racionalidad y de la existencia incommensurable de dimensiones y realidades fuera de norma.

Para alcanzar la complejidad del pensamiento, el autor refiere que los sujetos deben desarrollar su autocrítica en la praxis cognitiva, asumiendo un nuevo paradigma para articular e interconectar las ideas, evitando llevarlas a un contexto reduccionista, que sólo las fragmenta, aísla y descontextualiza.

Desde la perspectiva que marca este pensamiento, y visualizando la avalancha de situaciones inesperadas que aguardan detrás del nuevo milenio, surgen interrogantes que se vinculan con la eficiencia la universidad y con las necesidades de la sociedad, su objetivo fundamental de producción de conocimientos en un marco de formación y enriquecimiento del ser, presentándole desafíos que le obligan a revisar su misión y las estrategias utilizadas hasta ahora, particularmente en cuanto a la formación de nuevos profesionales de la educación, (Mora, 2001).

La panorámica explicada muestra que es imprescindible dejar atrás y para siempre los procesos de orientación del aprendizaje matizados de reduccionismo, que perciben la realidad de manera fragmentada e inconexa. Hoy por hoy, el manejo de la información es incommensurable, dentro de la cual las sociedades deben asumir enfoques diferentes, en cuanto el abordaje del conocimiento, orientado al crecimiento que se desplaza vertiginosamente.

La tendencia actual señala que la educación, en especial la universitaria, para ajustarse a las condiciones fundamentales de la sociedad del conocimiento debe apuntar hacia la formación de individuos con altas aptitudes para contextualizar e integrar lo aprendido, que puedan extrapolar y transferir los saberes. Morin (2002), advierte al respecto el surgimiento de grandes desafíos para la humanidad, que tienden a la globalidad y complejidad, creando expectativas ante la expansión descontrolada del saber. Sin duda, que el docente universitario debe aprender a generar procesos amplios de orientación de aprendizaje, dirigidos hacia la búsqueda de lo global, en un contexto de saberes parcelados, acoplados con la humanización del saber, siendo vital que aborde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad como dinamizadores de los escenarios educativos para alcanzar la transformación educativa. Con este cúmulo de elementos, urge afrontar procesos más andragógicos, de alta interacción, dinamismo y creatividad, que se solapen para crear espacios de discusión profunda donde cada individuo participe y aporte activamente. En este contexto Morín (2002) señala: “existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”.

El surgimiento de la transdisciplinariedad como

fundamento para la comprensión del mundo, permite ver las conexiones directas entre las disciplinas y constituye muestra ineludible de la necesidad de soslayar viejos esquemas para asumir sistemáticamente los diferentes niveles que conforman la esfera del conocimiento. Considerada como el único recurso global ilimitado, buscando con ello corregir el desenvolvimiento de nuestro sistema de orientar el aprendizaje, buscando integrar más que aislar los objetos de su entorno, reconociendo las solidaridades más que separando las disciplinas, vinculando e integrando los problemas y no desuniéndoles.

Por lo tanto, como mediadores del aprendizaje debemos ir de lo simple a lo complejo sin reducirlo, recomponiendo el saber para evitar que se pierda la actitud natural del sujeto que aprende para contextualizar los conocimientos para su posterior integración. Bajo este enfoque puede aludirse que las instituciones educativas y en especial las universidades, serán las llamadas a convertirse en comunidades de aprendizaje, con esquemas de trabajo eficiente, orientando su norte en la conjugación de esfuerzos y recursos disponibles para asumir el reto de acceder a una visión global e interactiva del conocimiento. Dentro de ellas, son los educadores quienes deben incorporar a la formación de los participantes rasgos más colaborativos, basados en recursos tendentes hacia lo multimedia, con alta flexibilidad y accesibilidad, con espacios interactivos, que se ajusten a parámetros de calidad, tal como lo destaca Cabero (2001).

La hipertextualidad, según la conceptualiza Rueda (2001), representa la posibilidad de presentar textos con características definidas como la no secuencialidad, representación de conocimientos, representación de la interacción y presentación estética de los contenidos, que pone al servicio de los usuarios cúmulos de información, lo cual en otros escenarios sería complejo y difícil de acceder.

Entender la educación universitaria desde una visión transdisciplinaria a través de los elementos que la componen, permitirá generar una reflexión crítica con respecto a la educación. Teniendo en cuenta la formación como el concepto fundante del saber pedagógico, así como el proyecto conceptual que le da el sentido a toda esta conceptualización y que se realiza sólo con el aporte de las demás reflexiones o investigaciones que parten de las ciencias cognitivas: la epistemología, la hermenéutica y los saberes que deben permitir la formación autónoma por parte del sujeto que aprende. Éste no puede seguir reducido a la recepción o intelección pasiva a la que lo reducía el anterior modelo.

Desde el punto de vista de la praxis educativa, el rompimiento de la linealidad de enseñanza convencional, apoyado en el hipertexto y una visión transdisciplinaria puede brindarle al docente oportunidad para explorar escenarios más dinámicos y motivadores, en los cuales se estimule la actividad intelectual de los estudiantes y la inquietud por acudir a otros recursos. Asegurando

así, la fijación de cada elemento aprendido permitiendo consolidar la base de nuevos aprendizajes. La educación del mundo de hoy, requiere de una concepción integradora, sostenida en una visión que sea capaz de entender la multiplicidad de relaciones e interconexiones que la conforman. Remontarse a los principios de la transdisciplinaria, implica una serie de referentes de vital importancia: La Conferencia Internacional sobre Transdisciplinaria en 1970, en la que se acuñan términos como la multi- pluri, inter y transdisciplinaria. Realizando un sencillo análisis de la información existente en los diccionarios de la lengua castellana, se advierte que mientras los prefijos “pluri” y “multi” se refieren a cantidades (varias, muchas), los prefijos “inter” y “trans”, aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración. De esta manera, podemos comprender que las referencias con actividades inter y transdisciplinaria sugieren dinamismo e interactividad que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado. Desde esta representación la educación universitaria en su misión de educar para los nuevos tiempos, debe apuntar hacia la formación de las futuras generaciones, que sean capaces de redimensionar sus cátedras de estudio y currículos hacia la transdisciplinaria. Siendo necesario entonces, que exista y se conciba la enseñanza del futuro educador, como un conjunto de saberes apoyados

en la articulación de las disciplinas.

En las últimas décadas, en efecto, un limitado número de académicos ha enfrentado este problema, en las universidades más progresistas del planeta, iniciando, primero, unos estudios multidisciplinarios. Luego, estudios interdisciplinarios y, finalmente, estudios transdisciplinarios o metadisciplinarios. Es decir, estudios que ponen el énfasis, respectivamente, en la confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas, o en su transformación y superación.

Entender esta manera de concebir el proceso de mediación del aprendizaje no resulta ser una tarea sencilla, porque demanda a su vez, de un cambio de actitud por parte del profesorado, que debe dejar atrás los paradigmas educativos sostenidos en saberes parcelados que aíslan las universidades e impiden una concepción humanística del mundo de la enseñanza. De esta manera se hace urgente sustentar una visión basada en el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad para lograr el cambio que emerja del dinamismo y la dialéctica histórica de la existencia humana.

Una mirada transdisciplinaria implica una nueva manera de entender la complejidad del mundo actual, que no puede estar aislado sino en constante armonía con la vida. La difícil conectividad que se presenta entre lo aprendido y el mundo real, es lo que hace entender que no se está enseñando para el abordaje de situaciones y problemas complejos que involucren lo aprendido con las diferentes perspectivas que pueda poseer.

Según Nicolescu (1996), los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armónica del conocimiento de diversos niveles de la realidad y de los diferentes niveles de la percepción. De este modo, una actitud transdisciplinaria invita al sujeto que aprende a poseer una visión integradora que lejos de aislar el problema, lo oriente a establecer la visión de conjunto de la realidad en la que se encuentra inmerso.

La utilización del hipertexto dentro del entorno educativo, ha ido ganando espacio. No obstante, todavía se está lejos de determinar con exactitud sus reales potencialidades y su efectividad para propiciar aprendizajes significativos. Por tanto, un entorno educativo basado en el empleo adecuado de hipertextos será propicio para favorecer en los participantes el desarrollo de un pensamiento, flexible, capaz de comprender y establecer relaciones complejas, y de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, especialmente en dominios de conocimientos que hayan tenido dificultad, permitiendo como factor determinante una autonomía y control de los procesos de orientación del aprendizaje.

Dentro de lo cual prevalece el nivel de conocimiento previo referido, tanto al área de contenidos a la que hace referencia el hipertexto, como a los procedimientos de manejo hipertextual. De tal modo, el acceso a la red, búsqueda de información, navegación, entre otros. Asimismo debe considerarse el grado de conciencia metacognitiva y capacidad para implicarse en procesos de aprendi-

zaje autónomo; tipo y nivel de motivación, clase de enfoque, ya sea superficial, profundo o estratégico; flexibilidad cognitiva, pensamiento crítico y estilo cognitivo, entre otras.

En el contexto de la educación en la era planetaria, Morín, Ciurana y Motta (2002), hacen referencia a que la especie humana tiene grandes potenciales que deben ser desarrollados. Por tanto, el método que se utilice tiene dos niveles que articulan y retroalimentan, facilitando por un lado las estrategias para el conocimiento y por el otro el desarrollo de las estrategias para la acción, dentro de cuyo dinamismo se emplean plenamente las cualidades del sujeto, y su vez implica la presencia del arte y la estrategia en el pensamiento complejo.

Dentro de esta connotación del pensamiento complejo, Morín, Ciurana y Motta (2002), señalan una serie de principios, que por demás se ajustan a la visión integral del modelo educativo sustentado en hipertexto, que se sugiere, dado su visión holística de la enseñanza en el contexto de la educación superior.

Estos principios son los siguientes:

a) Principio sistémico u organizacional: permitiendo relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

b) Principio hologramático: cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representa, dado que se ajustará a la necesidad que tenga el usuario.

c) Principio de retroactividad: con el con-

cepto de bucle retroactivo se rompe con la linealidad.

d) Principio de recursividad: permite al usuario cubrir sus propias necesidades, trabajando de manera autoproducida y autoorganizada.

e) Principio de autonomía/dependencia: a través del cual se incluye la idea de automantenimiento mostrando sus entradas y salidas de forma sistemática.

f) Principio dialógico: en el modelo se mantienen la lógica que complementa y excluye según las necesidades del usuario.

g) Principio de reintroducción del usuario: en todo conocimiento, devolviendo el protagonismo a aquél que había excluido, permitiendo al usuario construir la realidad.

El modelo que se sugiere para la utilización del hipertexto, conlleva a una estructura cimentada en tres componentes esenciales: definición soporte tecnológico, fortalecimiento profesional del docente, aplicación del hipertexto en la práctica profesional.

Base operativa del modelo

El acceso a la información referente a las prácticas pedagógicas podrá lograrse a través de la página web que acompaña al modelo. Este sitio virtual, ofrece la posibilidad de alcanzar la información proveniente de las diversas asignaturas que conforman el currículo del Departamento de Ciencias Pedagógicas, particularmente las referidas a la práctica profesional: I, II y III

Los elementos que componen la página están escritas en lenguaje HTML, permitiendo al usuario que al iniciar el trabajo, pueda acceder a diversas fuentes de texto, audio, video y servicios personalizados tales como: foros, videoconferencias, correo electrónico y chat. Su principal ventaja es el dinamismo que posee, y que permite la interacción con los saberes y la creación de comunidades de usuarios (docentes-estudiantes) con intereses afines.

Técnicamente constituye un sistema desarrollado bajo un programa de lenguaje para páginas web (PHP), funcionando bajo ambiente Windows con un servidor Apache y apoyado en el motor de base de datos MYSQL.

Caracterización del sistema

Es un sistema web para plataforma de aprendizaje, que permite la incorporación de asignaturas, creando de forma automática una sub web, administrado por los docentes adscritos al Departamento de Ciencias Pedagógicas, y permitiendo que los usuarios (estudiantes de Práctica Profesional I, II, III), puedan acceder a dicha plataforma. La cual dentro de cada asignatura, puede ser creadas con cualquier herramienta para diseño como: dreamweaver o frontpage, y cargadas al sistema bajo una interfaz sencilla y fácil de utilizar.

El modelo trabaja con un entorno cerrado (hipervínculos) y con un entorno abierto, conectados a la red, permitiendo guiar a los participantes a contemplar el aprendizaje en múltiples escenarios. Tal como lo concibe la teoría de la reelabora-

ción propuesta por Reigeluth (1994) y la Teoría de la flexibilidad cognitiva, apoyada en su planteamiento de la repetición de la información en diferentes contextos favorece la transferencia de los conocimientos.

Los usuarios podrán seguir itinerarios variados a través del material o de rutas creadas por ellos mismos u otros estudiantes y docentes. La página proporciona información precisa en relación con los contenidos de las diferentes asignaturas, lo cual a través de su característica de interactividad ofrece al usuario un entorno de aprendizaje significativo. Facilita la enseñanza dentro del entorno universitario, pudiendo a través de esta conexión aclarar dudas, superar dificultades y reorientar el trabajo de la práctica profesional, que por demás requiere de los estudiantes diversas habilidades, pues es allí donde ellos se enfrentan al escenario que posteriormente deberán asumir, cuando sean profesionales de la educación.

Ventajas del modelo

El modelo educativo sustentado en el hipertexto tiene aspectos ventajosos para su aplicación dentro del contexto universitario, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Permite incorporar a la praxis educativa tanto de los docentes como de los participantes, la utilización de la tecnología de la información de manera directa.
2. Se apoya en la tecnología del hipertexto como soporte didáctico bajo un enfoque transdisciplinario, permitiendo a los usuarios abordar los

temas según su nivel de referencia o de conocimiento.

3. Potencia el ambiente de aprendizaje cooperativo permitiendo que el dominio del conocimiento acceda a una visión global e interactiva del conocimiento.

4. Aborda nuevos paradigmas y estrategias que procuran un cambio de acción y reflexión permanente sobre el proceso de orientación del aprendizaje.

5. Propicia ambientes de aprendizaje innovadores en infraestructura, teoría, métodos y herramientas que promuevan la sinergia dentro del departamento de Ciencias Pedagógicas

6. Mantiene, consolida e enriquece los intereses del participante adulto para abrirle espacios de multiplicidad intercultural, nuevas perspectivas de vida profesional, cultural, social, política y familiar

Reflexiones finales

El modelo educativo basado en el hipertexto constituye un verdadero desafío para profesores y estudiantes del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Carabobo. Desde su estructuración, el modelo ofrece interesantes beneficios en términos de aglutinar la información inherente al desarrollo de las prácticas pedagógicas, que permiten fortalecer el trabajo de orientación y desarrollo de las Prácticas Pedagógicas.

Sus principales ventajas aluden a la posibilidad de acceder rápidamente a una gran variedad de información presentada en múltiples formatos. Su ma-

leabilidad, que podría favorecer aprendizajes flexibles con un alto control propio por parte de los usuarios y a su versatilidad, que permitiría su utilización en diversos contextos instruccionales. Aún cuando no existen referencias concluyentes en cuanto a la magnitud de su impacto en el rendimiento de los usuarios, requerirá de estos, agudeza y, sin que por ello exista evidencia que su sola utilización pueda resolver todas las dificultades propias de la práctica educativa. Como señala León (1996), los hipertextos, ni cualquier otro recurso educativo, mejoran por sí mismos el aprendizaje ni la instrucción, siempre requerirá de las habilidades y emociones que sólo el facilitador y el participante puedan incorporarle.

Adicionalmente, es preciso tener en cuenta para su utilización, la revisión de las particularidades técnicas y estructurales de los sistemas, las características de los usuarios, las tareas de aprendizaje, los entornos educativos. Sobre todo, de sus complejas interacciones, lo cual es clave para avanzar en la comprensión de las potencialidades de los hipertextos en educación.

Asimismo, es válido considerar que probablemente los hipertextos proporcionarían mayores beneficios a los usuarios de alto nivel de conocimiento previo, de modo especial, cuando los utilizan para tareas abiertas. El nivel de conocimiento previo, tanto del dominio tratado, como de los procedimientos de manejo hipertextual, parece ser uno de los factores de peso dentro de las variables relativas a los usuarios. Sin embargo, aún están pen-

dientes de investigación, cuestiones referidas a otros factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales implicados en el aprendizaje con esta valiosa herramienta como es el hipertexto.

En la práctica y tal como lo sustentan Jacobson y Spiro, 1995; y Tergan, (1998), es importante recalcar la importancia de poner a disposición de los usuarios andamiajes que orienten y favorezcan los procesos de aprendizaje. A la vez que permitan superar las probables limitaciones de estos sistemas, siendo allí donde tiene importancia el protagonismo de los docentes que ya poseen esta habilidad.

Finalmente puede afirmarse que el camino es largo y falta aún mucho por recorrer en cuanto a las potencialidades del hipertexto, lo cual deja entrever que este modelo no agota en su totalidad cualquier consideración favorable o no en cuanto a la utilización de los hipertextos, sin embargo, para los efectos del objetivo fijado en relación con la orientación de las Prácticas Profesionales I,II y III, supera las expectativas fijadas.

De igual manera, la tendencia de la educación superior en general, y la actividad docente de la Universidad de Carabobo en el Departamento de Ciencias Pedagógicas en particular, se orienta a la facilitación de una práctica educativa eficaz, donde las ventajas de la hipertextualidad como herramienta novedosa, permitirá crear entornos más atractivos para el aprendizaje.

Desde una óptica más directa y práctica, el estudio puede servir de base para el desarrollo de

nuevas investigaciones que procuren la excelencia educativa parafraseada en el eslogan universitario de la institución que será objeto de estudio. La complejidad como modo de pensar, acota Ugas (2006), “articula lo desarticulado sin desconocer sus distinciones, es comprender la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios al conjugar certeza con incertidumbre” (p. 12). Esta idea impacta directamente el planteamiento de este ensayo a partir de los siguientes argumentos:

- a) como alternativa para direccionar los procesos de apropiación de saberes en entornos hipertextuales
- b) autotransformación del ser que aprende desde la esencia del saber, del hacer y sentir.
- c) diálogo de intersubjetividades
- d) actuación autónoma del sujeto en situación de aprendizaje, dentro de la sociedad del conocimiento.
- e) lo transdisciplinario como acto fundamental para la comprensión del mundo, permite establecer conexiones y relaciones dialógicas entre saberes disciplinarios.

Referencias

- Cabero, J. (2001). Navegando, Construyendo: La utilización de los hipertextos en la Enseñanza. En Cabero, J. y otros, *Medios de Comunicación y Materiales para la Mejora Educativa II*. España: Bordón 53, 2, 2001.
- Jacobson, M.J. Y Spiro, R.J. (1995): Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation, en *Journal of Educational Computing Research*, 12 (4); pp. 301-333.
- León, M. (1996). *Sistemas de Teleinformación Universitaria Presencial. Experiencia Modelo Didáctico*. Disponible: http://quadernsdigital.net/datos_webhemeroteca/r. [Consulta, 25/01/2003].

Mora, E. (2001). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la tecnología de la información. *Actas de la Jornadas de Información Educativa*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Editorial Gedisa.

Morín, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2002). *Carta a la Transdisciplinariedad*. Disponible en: <http://filosofia.org/cod/c1994tra.htm>. [Consulta: Enero 2005]

Reigeluth, C. (1994). *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Barcelona- España: Editorial Santillana.

Rueda, R. (2001). *El hipertexto: Una perspectiva pedagógica democratizante*. Disponible: <http://www.ebig.com> [Consulta 11/11/ 2001]

Senge, P. (2000). *La Danza del Cambio: Los retos de sostener el impulso en Organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Grupo Norma.

Tergan, S.(1998). Múltiple, views, contexts, and Símbolo Systems in Learning with hypertext/hipermedia: A critical Review of Research. En *Educational Tecnology*, 37(6).

Recibido: 09/07/2015

Aceptado: 04/11/2015

Resumen

El presente documento tiene como propósito ofrecer a la comunidad académica una reflexión e introspección sobre la representación del saber popular develado en expresiones gráficas como los mapas, croquis y cartogramas elaborados por los miembros de la comunidad que manifiestan la esencia espacial geográfica entrelazada en significados e imaginarios sociales de las personas que conviven en una localidad. Este proceso activa y dinamiza acciones futuras cargadas de nuevos conceptos al brindar un lugar humano y vivenciado a la significación geográfica. La indagación es una exploración naturalista (Valles, 1999) en la comunidad la cual se concibe como un laboratorio de investigación, al posibilitar la aplicación de técnicas e instrumentos como los cartogramas (dispositivos cognitivos) para examinar los criterios de representación del espacio observado. Los resultados reflexivos promueven la transcendencia del saber popular y su incorporación en el proceso educativo al reconocer los espacios geográficos y sus estructuras geohistóricas en forma integral, holística, valorativa, constructiva y proyectiva.

Palabras clave: saber popular, geocognición, representación espacial

THEORETICAL TREATISE ON THE INTEGRALITY AND INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY

Abstract

This paper is aimed at providing to the academic community a reflection and insight about the representation of lore revealed in graphic expressions such as maps, plans and cartograms made by members of the community expressing the geographical space essence woven into social meanings and imagination of people coexisting in a locality; this process activates and energizes future actions loaded with new concepts by providing a human place lived in with a geographical significance. This study is a naturalistic exploration (Valles, 1999) in the community, which is conceived as a research laboratory by enabling the application of techniques and instruments such as cartograms (cognitive devices) to examine the criteria for representing the observed space. The thoughtful results promote the importance of lore and its incorporation into the educational process by recognizing the geographical spaces and their geo-historical structures in an integral, holistic, evaluative, constructive and projective way.

Keywords: Lore, Geo-cognition, spatial representation.

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

Introducción

El desenvolvimiento de las ciencias geográficas y sus conceptos en la representación del espacio geográfico en el siglo XIX, han sido interpretados y abordados de diferentes maneras y posiciones unos desde enfoques positivistas que conducen a un razonamiento inductivo de la realidad y otros desde la percepción de lo cotidiano así como lo expresa Berger y Luckmann (1991:36). La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente.

Al estudiar la concepción de espacio desde esta ciencia se puede evidenciar que el proceso de su representación ha sido un pilar fundamental en este campo de conocimiento, caracterizándose como progresivo, perfeccionador al enriquecerse gradualmente con el avance de estos procesos representacionales. Provocando una renovación y evolución de su saber desde la geografía clásica a moderna marcada en el debate de ideas de sobre la producción cartográfica.

Así como lo expresa Ortega (2000) si nos remontamos a la historia de la representación del mundo y dentro de ella la tierra constituye desde un inicio el objetivo de los griegos la cual denominaron geografía: “Ese objetivo, con los otros nombres persistió a lo largo de la edad media y en la moderna. El fundamento del saber cosmográfico” (p.24).

Tomando en cuenta esta premisa, el espacio y su saber se definen en medio de posición de las diferentes culturas con una perspectiva cultural de las prácticas de sus representaciones espaciales. Para los orientales el espacio es el centro de su propia etnia, llamándola los japoneses *kinaia* las provincias inmediatas de la capital, con una concepción fundamentada en el orden del mundo. Es así, que la tierra es representada como un cuerpo humano siendo la medición y el límite tareas fundamentales y sus dominios son la ubicación y la orientación del espacio con ejes latitudinales y longitudinales fundamentándose en una cuadrícula perfecta que logre precisar al máximo la realidad espacial a través del método de la representación.

De acuerdo a lo planteado, la representación es una tarea fundamental e intelectual que marca un tránsito entre el saber espacial y su caracterización del mismo, al darle contenidos y perfiles de significados al espacio estudiado. Los conceptos claves de nuestro saber geográfico son producto de lucubraciones racionales e indagaciones empíricas, la representación es inseparable la cultura de los signos y de las propiedades de las cosas, así como la cultura oriental se preocupaban por la precisión de las cosas en los lugares del Islam, calendario lunar, el saber astronómico, en fin la capacidad de la percepción de las cosas en obras medievales mantienen contenidos de mezclas de los componentes fantásticos. Este tipo de representación se anquilosó en una mezcla empobreci-

da de tradición clásica y cosmología judeocristiana, se diluyó en su fundamento racional del mundo en ideogramas de la representación del mundo, concibiéndolas desde una perspectiva religiosa ya para el siglo XV representa un cambio de los conocimientos en Europa la era moderna.

En tal sentido, el estudio de un proceso representacional espacial es multidimensional compuesto por un entramado de prácticas sociales, sus discursos, las variables y componentes espaciales geográficas estructurados en una red compleja de relaciones. Sin embargo prevalece situaciones representacionales parceladas, descontextualizadas, incompletas desconectadas con la realidad de ese espacio en la relación hombre – medio. En función de lo expresado, el sistema representacional espacial se dispone de acuerdo a las necesidades de planificación, control, organización y dirección espacial con procedimientos externos- internos, inducido, transmitido y poco participativo. Esta concepción requiere de una nueva conceptualización al generar espacios de representación más humanos y de relaciones equilibradas que exigen el mundo de hoy para el conocimiento profundo de nuestros espacios físicos en una visión de conjunto.

Desde esta perspectiva se asume el estudio del sistema de representación desde la percepción del lugar así como lo expresa Estebanez(1988). La existencia de una imagen observable del mundo objetivamente mediante indicadores diversos tipos verbales, numéricos y gráficos hacia la búsqueda

de la racionalidad de los mecanismos de percepción asociación y respuesta sin dejar a un lado el desarrollo del proceso de ideas o ideológico.

Al ahondar en el sistema de visualización de la realidad y sus antecedentes está vinculado a los cambios epistemológicos, culturales, teóricos desarrollados en el tránsito del siglo XIX y XX en la disciplina geográfica las concepciones de los geógrafos como Humboldt, Ritter, Razel, Vidal de la Blache entre otros. Sus estudios se profundizan en generar una explicación más acertada del espacio desde la producción y elaboración cartográfica con diversos medios y herramientas para la representación de la realidad espacial. Siendo la cartografía uno de los documentos más trascendentales para la explicación y análisis como esencia de la representación de la realidad en sus diversos contextos.

La expresión cartográfica y su significación humana

La cartografía desde una visión histórica ha sido uno de los documentos más laboriosamente contruidos por el hombre para develar una explicación asertiva y concreta de la realidad del espacio geográfico en la relación hombre – medio. Fundamentándonos en Ortega (2000) la cartografía tiene como importancia el enriquecimiento progresivo y continuo de la explicación de un espacio en sus diferentes dimensiones donde necesariamente se recurre a diferentes disciplinas para representar la realidad del espacio, convirtiéndose la geografía

en un saco epistemológico donde caben conocimientos técnicos, prácticos y metodológicos de otros campos disciplinares. El sujeto-investigador en la realización de una serie de operaciones que permitan orientar, ordenar, describir y relacionar los procesos que generan una imagen espacial y de por sí una organización del espacio que para otros tiempos la llamaban los griegos *imago mundi*.

Con relación a lo dicho, la cartografía como expresión de la representación del espacio promueve la interrelación de los imaginarios semánticos derivados de las prácticas sociales de los miembros de una comunidad en el que se ponen de manifiesto las relaciones afectivas y sistemas de valores que se reflejan en la representación del lugar donde convergen las interrelaciones entre escuela – familia y sociedad.

En el encuentro hombre – representación espacial surgen una serie de interrogantes tales como: ¿Cómo veo el espacio? ¿Cuáles son las variables que se quieren destacar? y ¿Cómo las expreso? Estas aseveraciones se ven acompañadas por diversos contenidos teóricos sobre el enfoque perceptual de un espacio, desde planteamientos de la Gestalt acerca de la percepción visual de las partes y el conjunto, hasta enfoques específicos en relación a la imagen y ciudad elaborada.

En síntesis, el primer enfoque teórico tiene que ver con la percepción visual como experiencia sensible; el segundo, con la imagen urbana. Am-

bos como mecanismos humanos del proceso cognitivo, vinculados a partir de los componentes de la morfología urbana. Teniendo como premisa fundamental que un ambiente urbano puede tener cohesión perceptual si se consideran, de cara a la composición y al diseño de la ciudad, las cualidades de la buena forma.

En tal sentido, la percepción es el mecanismo que vincula al hombre con el entorno, alimentándose de los rasgos más importantes visuales, auditivos, sonoros, durante los recorridos. Debido a que el hombre tiene la capacidad de seleccionar, reaccionar y actuar solamente ante lo que despierta su interés.

Para los seguidores de la Gestalt, el proceso de mirar el mundo es el resultado de la relación entre las propiedades que posee el objeto y la naturaleza del sujeto que observa con base en la captación de estructuras significativas. Tales estructuras son consideradas como totalidades, es decir, la mente humana capta la organización estructural del objeto, escena o estímulo exterior como un todo.

La secuencia visual obtenida a través de visiones sucesivas permite determinar la coordinación o subordinación de los componentes a una jerarquía y al todo. La subordinación jerárquica de las partes ayuda a definir variables como el tamaño, distancia, peso visual de un objeto, también aplicables al caso del estudio urbano.

El sujeto miembro de la comunidad cargado de significados espaciales y experiencias reconstruye las representaciones mentales adjunto a las rela-

ciones existentes entre los objetos ubicados en un espacio apoyados en sus habilidades de percepción visual expresándolo en dibujos que describen las diversas variables que lo componen y las relaciones potenciales existentes entre ellas cuya base de ordenación y racionalización de experiencias se ajustan al contexto social que se desenvuelve. El proceso de composición cartográfica cargado de significados del espacio manifestados en formas expuestas y trazadas en un esqueleto estructural cuya posición, orientación, dirección y dimensión lo manifiesta de acuerdo a su vivencia espacial de la persona su percepción es organizada en virtud de las cualidades de la forma, la igualdad, regularidad, simplicidad, simetría y cierre. Permiten organizar, agrupar y estructurar la información proveniente de las imágenes del entorno, definiendo los grados de cohesión perceptual que ellas poseen.

El saber popular y su representación

Esta construcción social representativa de la realidad se aborda desde el saber popular como una abstracción lógica que engloba las formas de conocimiento provenientes de la estructura social que reúne significados, símbolos interpretaciones, semantizaciones, connotaciones y denotaciones, actitudes comportamentales, recursos mágicos y míticos y sensibles sujeto, a la dinámica y contradicciones del conjunto de producción social, con todas y cada una de estas características históricamente han sido invisibilizados para las tomas de decisiones espaciales, organizacionales y

estructurales de una comunidad. Éste ha sido desplazado por saberes técnicos saturado de generalizaciones que lejos de generar productos y acciones acordes a las necesidades de la sociedad y las comunidades. Sin profundizar que el saber popular siembra una visión más amplia, profunda y elevada con estructuras espaciales con prospectiva a la realidad abarcando la esencia de lo cotidiano, al integrar holísticamente los saberes del entorno social.

Al analizar un proceso de representación del saber popular bajo una mirada epistemológica y geocognitiva (espacio – mente – representación) se evidencia como la representación integra la naturaleza – hombre, con elevación de la calidad humana en cada comunidad.

El estudio se refuerza con argumentos epistémicos de autores como como Vygotsky (1976), con su tesis de procesos psicológicos superiores originados en la dinámica relacional del sujeto con la historia, la cultura y la vida social. También sostiene que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. De tal forma que en el caso del presente estudio, la interacción de los miembros de una comunidad con sus espacio y sus procesos de representación de la dinámica de vida social, cultural, económica y/o educativa, genera conocimientos diversos sobre cómo funciona la sociedad en la cual se desenvuelven y fomentan la elevación conceptual y el desarrollo de niveles de concienciación ecológica.

Así como otro autor Bronfenbrenner (1987), por cuanto el estudio acepta y reconoce la influencia del entorno o contexto micro, meso y macro, en la formación del individuo. Estos autores se inscriben en el grupo denominado constructivistas, teoría que reconoce el papel activo del sujeto que aprende. Desde este enfoque se consideran fundamentales los conocimientos construidos por el sujeto en sus entornos cercanos, en este caso particular la comunidad.

En esa perspectiva, el estudio explica la naturaleza de la realidad investigada, apoyándose en el constructivismo, el cual según sostiene Mertens (2005): “no hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser aprehendidas sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio” (p.95)

Entender en el proceso representacional es la esencia de la comunidad donde la comunicación, la innovación, la creatividad y su proyección logra profundizar en el valor del espacio al fabricar redes de interpretación en la asociación mente – realidad. El saber popular representado en imágenes promueve la investigación y la generación de nuevas acciones ajustadas a la realidades vividas asumiendo el espacio como una estructura de valor en la generación de pensamientos lógicos, donde la imaginación se concreta, el descubri-

miento se produce y el dialogo se refuerza envolviendo este proceso en un sistema integro , holístico y dinámico que depende únicamente de la relación hombre – medio. El despliegue del saber popular en la representación espacial se entorna en una espiral holística, integral que comienza desde el reconocimiento visual del espacio en un entramado de acciones , experiencias y significados que se ordenan según sus prioridades espaciales en una estructura de composición germinadora en la relación mente – realidad y se ponen en juego la asociación , transformación icónica y la codificación en forma interdisciplinar, las integra para la generación de acciones prácticas y proactivas que robustezcan el espacio geográfico vivido.

Cada miembro de la comunidad tiene una noción intuitiva de su espacio, almacena imágenes, experiencias que se encuentran disociadas emergidas en procesos contemplativos, receptivos y repetitivos , con el proceso representacional las conjuga en forma holística en una espiral epistémica, integral transdisciplinaria relacionada con el entorno espacial geográfico sembrando la geocognición en ciclos y fases que se estructuran desde lo cognitivo, procesual , composición representacional e integración cognitiva donde codifica y transforma en la relación espacio – realidad. Alcanzando originar un universo simbólico para accionar en su espacio en toma de decisiones asertivas, productivas y correlacionadas para las posibles soluciones a los problemas puntuales del espacio geográfico desde una dimensión social des-

de una posición reflexiva- acción – reflexión – producción.

Transcender el sistema de representación espacial en un proceso de formación y educación permanente en las distintas dimensiones de la realidad social económica y cultural. Objetiviza la expresión de la realidad espacial al destacar sus potencialidades, reforzar las capacidades y destrezas de las personas que integran las acciones y dimensiones del espacio para abordar la realidad como un todo, alejando pensamientos parcelados y poco integrados y distantes de entender la realidad. Logrando ejercitar la capacidad de comparar, constatar y relacionar el todo y sus partes en el entorno del espacio.

A manera de conclusión

se plantea el surgimiento de una metódica emergente que renace del mismo conocer- ser- hacer, donde lo axiológico, pragmático lo artístico y lo ontológico se pone en juego para expresar los múltiples significados del espacio manifestados en formas ostensibles apegadas a la realidad de su comunidad, al promover un espíritu científico, ético, valorativo y educativo en los miembros de una comunidad logrado arraigar el sentido de permanencia, y de identidad territorial en la defensa de su espacio generando la democratización espacial.

En las distintas sociedades del mundo de hoy develan los errores de una educación occidentalizada que lejos de integrar al hombre con su medio lo

aleja, lo mercantiliza y se traducen en problemas que afectan el desarrollo pleno de la humanidad en la esencia de la vida social en la desintegración social, violencia, alteraciones económicas, problemas ambientales, deterioro de los recursos primordiales de vida entre otros. En este sentido, una educación que parte del reconocimiento de sus espacios geográficos produce a través de la representación significativa y productiva de los espacios el incremento de los valores sociales y espirituales robustecerán el sistema en sus diversas modalidades educativas al promover acciones topofilicas (amor al espacio) y alejarnos de una educación occidentalizada que afectan el pleno desarrollo de la humanidad.

El espacio vivido en el proceso representacional se convierte en un escenario productivo dinámico, caracterizado por tres protagonistas que emprenden la interacción productiva creativa e integradora. Entre los que se encuentra el docente en su rol de mediador- investigador con amplitud comunicativa y generador de acciones innovadoras que conlleven a una productividad creativa en el espacio comunitario. Los miembros de la comunidad como participantes del proceso en condición colaborativa trabajando en forma continua con sus pares estando abiertos en su sentidos para escuchar, observar y reflexionar con el fin de producir materiales y recursos dispuestos hacer analizados y comunicados a la comunidad en general. Por supuesto, la disposición de recursos materiales que incentiven su exanimación para ser transfor-

mados y procesados en recursos dinámicos productivos.

Esto permite una investigación abierta hacia la comunidad y su espacio, abriendo las puertas de la universidad a la producción no solo interna, sino externa. Convirtiendo el contexto universitario en un lugar de educar para la vida y asumiendo su papel histórico, al acatar los cambios sociales y económicos de nuestra sociedad actual.

Incrementa la necesidad de la aplicación de estudios cartográficos siendo una herramienta que permite promover niveles de significación al espacio, desarrolla el espíritu científico, ético y valorativo, educativo en los miembros de una comunidad promoviendo la identidad de un lugar al aumentar el sentido de pertinencia, arraigo y de defensa de su propio espacio y promover un proceso colaborativo y cooperativo que tanto requiere hoy en día la humanidad.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Estébanez, J. (1988). Los espacios urbanos. En: Puyol, R., Estébanez, J. y Méndez, R. *Geografía humana* Barcelona – España: Cátedra Geografía.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and Mixed Methods*. 2da. ed. thousand Oaks, ca: sagE.
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía teoría de la geografía*. España: Editorial Ariel
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de la investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Taurus
- Vigotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. México:

LA (DE) CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y EL VALOR DE LA JUSTICIA COMO DERECHO HUMANO



ANABEL MELET*
anabelmelet@hotmail.com

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 03/03/2015

Resumen

Conocer el pensamiento de Antoni Colom "La (de) construcción del conocimiento pedagógico" a través de su obra, mediante lo que el mismo autor establece como "la pretensión última de dar a conocer someramente los esfuerzos de objetivización que el hombre ha realizado de algunos de sus discursos en el intento de transmitir su visión del mundo. O lo que es lo mismo, como ha pretendido dar a conocer exactamente lo que ve, lo que percibe, que para él es lo mismo que decir lo que hay, lo que existe" ("La (de) construcción del conocimiento pedagógico", 2002) ha significado un aporte invaluable para mi formación postdoctoral. En este ensayo no se pretende realizar un resumen de toda la obra presentada por el autor, sino que se relacionarán algunos de los aspectos vinculantes de la misma con lo que ha representado a los largo de todos estos años mi línea de investigación (derechos humanos). De igual manera, desde el punto de vista de los valores, haré referencia al valor de la justicia como un elemento indispensable en el ejercicio de los derechos humanos, en la sociedad y por ende en la educación de hoy.

Palabras claves: Conocimiento, pedagogía, educación, sociedad, justicia.

(DE) CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND VALUE OF JUSTICE AS A HUMAN RIGHT

Abstract

Knowing the thought of Antoni Colom "(De) construction of pedagogical knowledge" through his work, by means of what the author states as "the last attempt to bring to light the efforts of objectification that man has done of some of his speeches in an attempt to convey their world view. Or what is the same, how he has pretended to publicize exactly what he sees, what he perceives, which for him is the same as saying what there is, what exists" ("(De) construction of pedagogical knowledge", 2002) has meant an invaluable contribution to my postdoctoral training. This essay is not intended to be a summary of all the work submitted by the author, but some of the binding aspects of it will relate with what my research (Human rights) has represented over the years. Similarly, from the point of view of values, I will refer to the value of justice as an essential element for enjoying the human rights in society, and therefore in today's education.

Keywords: Knowledge, pedagogy, education, society, justice.

*Doctora en Educación

Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.200-207.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
La (De) construcción del conocimiento pedagógico y el valor de la justicia como derecho ...

Anabel Melet

Introducción

Dentro de los denominados *espacios comunes para la discusión y el análisis* que deben existir en todos los cursos de doctorado y postdoctorado, sin temor a equivocarme, pienso que esta etapa representada por los cursos postdoctorales ha sido una de las que más me ha nutrido como docente e investigadora.

A pesar de todos los inconvenientes que a cada uno de los cursantes se nos pudo haber presentado y a pesar de la conmocionada realidad que vive nuestro país (lo cual en ocasiones nos trastornó la secuencia de nuestro cronograma de actividades), tanto el textos que utilicé para la elaboración de este ensayo (*“La escuela del día de después”* y *“La (de)construcción del conocimiento pedagógico”*) como los conferencistas que nos acompañaron durante el desarrollo de esta etapa postdoctoral (Dr. Luis Fernando Sarango, Rector de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Doctores Minerlines Racamonde, María Esté y Wilfredo Illas, Dr. Wilfredo Lanza, Dr. Franklin Machado, Dr. José Tadeo Morales Dra. Catia Bernaldo de Quirós) han sido realmente enriquecedores.

Conocer el pensamiento de Antoni Colom *“La (de) construcción del conocimiento pedagógico”* a través de su obra, mediante lo que el mismo autor establece como “la pretensión última de dar a conocer someramente los esfuerzos de objetivización que el hombre ha realizado de algunos de sus discursos en el intento de transmitir su visión del

mundo. O lo que es lo mismo, como ha pretendido dar a conocer exactamente lo que ve, lo que percibe, que para él es lo mismo que decir lo que hay, lo que existe”; (*“La (de) construcción del conocimiento pedagógico”*, 2.002) ha significado un aporte invaluable para mi formación postdoctoral.

En este ensayo no se pretende realizar un resumen de toda la obra presentada por el autor, sino que se relacionarán algunos de los aspectos vinculantes de la misma con lo que ha representado a los largo de todos estos años mi línea de investigación (Derechos Humanos).

De igual manera, desde el punto de vista de los valores, haré referencia al valor de la justicia como un elemento indispensable en la sociedad y por ende en la educación de hoy.

Esta obra escrita por el destacado docente catalán Antoni Colom, pretende indagar sobre algunos aspectos que trascienden las fronteras y son de vital importancia para la educación.

Una de los primeros comentarios que el autor realiza es realizar una aproximación al saber de la educación (¿qué tipo de saber es el educativo?) y se plantea la reflexión sobre el hecho de que las bases del conocimiento educativo son pertinentes o si por el contrario, pudieran ser llevadas a revisión y a crítica. Además de estos dos aspectos señalados anteriormente, el sólo título de la obra refleja los deseos que presenta el autor por la (de)

construcción del conocimiento pedagógico. De acuerdo al esquema de síntesis, el libro antes mencionado, pudiera dividirse en varios aspectos:

Primero: El autor se refiere a diferentes aspectos relacionados con el saber pedagógico:

La comunicación.

El discurso. Colom para desarrollar su discurso utiliza los tres mundos de Popper (el mundo de la realidad, el mundo de la teoría y el mundo de la metateoría ó el metarelato).

El método.

La ciencia. “La ciencia tiene pues hoy la necesidad de realizar discursos acerca de lo complejo y de las relaciones que se dan entre elementos, y no de centrarse tanto en el arcaísmo lineal del saber” (Antoni Colom, “La (de) construcción del conocimiento pedagógico”)

Segundo: se hace referencia a los siguientes aspectos:

Sociedad.

Cultura.

El sujeto en la modernidad.

Pensamiento fundacional de la modernidad. Colom ubica el problema de la (de) construcción del saber peda-

gógico en la modernidad.

Tercero: Desigualdad valorativa o proyección de las ciencia naturales y las ciencias humanísticas.

Cuarto: La necesidad de volver sobre la sociedad tras la modernidad. Para Colom, el mundo actual está marcado por la tecnología; la ciencia ocupará un lugar subalterno, el problema de la explosión tecnológica va a dar paso a un nuevo tipo de pensamiento.

Colom nos habla también de la existencia de varios tipos de sistemas (a. Sistemas abiertos; b. Sistemas complejos; c. Sistemas cibernético; d. Sistemas caóticos)

Relación entre la teoría del caos y la teoría de la educación. La teoría del caos nos permite una nueva visión de la realidad. Con respecto al fenómeno caótico utiliza algunos términos propios tales como: “entropía”, “estructura disipativa”, “atractores” y “fractal”.

Los posibilismos educativos de la teoría del caos. La Construcción del conocimiento. Prácticas pedagógicas emergentes.

Para Antoni Colom, la teoría del caos ha *desfundamentado* a la educación ya que sus aportaciones no dejan de ser verdaderas cargas de profundidad sobre la actual teoría educativa y sus basamentos; una teoría educativa que siempre se ha caracteri-

zado por “sistemática”, “fundamental” “general” y que en consecuencia ha tenido siempre su razón de ser.

Según el autor, todo esto ha servido de base para crear unas teorías que causan demasiado ruido educativo, pero que realmente no se adaptan a las realidades de las aulas. Quizás ésta sería una de mis conclusiones al terminar este ensayo. Se han formulado muchas teorías que en Venezuela han servido de base para la creación del ordenamiento jurídico en diferentes épocas, pero la creatividad no ha estado del todo presente. Nuestros legisladores venezolanos se han esforzado por crear un discurso normativo laboral y referente al derecho a la educación similar al de países extranjeros, por lo cual nuestra realidad demuestra terribles resultados.

De esa manera fenómenos como el fracaso escolar, problemas de disciplina en el aula, comportamiento de adolescentes, violencia escolar; entre otras, siguen estando vigentes. Teoría y práctica educativa continúan siendo caminos separados sin punto de encuentro, desde los mismos ámbitos en donde se crea o debería crearse el conocimiento educativo.

La gran disyuntiva que surge es: ¿se orienta y se legisla hacia las cuestiones teóricas o hacia las prácticas?, porque por lo general ha sucedido que tenemos legisladores y docentes teóricos que no practican y legisladores y docentes prácticos que no teorizan ni tampoco orientan a los teóricos para

la creación de un discurso creativo en materia educativa.

El valor de la justicia

El término justicia viene de *Iustitia*, y el jurista Ulpiano la definió así:

Iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuendi; [La justicia es la constante y perpetua voluntad de dar (conceder) a cada uno su derecho]. Los derechos son: *honeste vivere, alterum non laedere et suum quique tribuere*... (vive honestamente, no hagas daño a nadie y da a cada uno lo suyo).

La palabra justicia designó, originalmente, la conformidad de un acto con el derecho positivo, no con un ideal supremo y abstracto de lo justo. A dicho concepto objetivo corresponde, en los individuos, una especial actividad inspirada en el deseo de obrar siempre conforme a derecho; desde este punto de vista, Ulpiano definió la justicia, según el texto transcrito. Se cree que el jurista se inspiró en la filosofía griega de pitagóricos y estoicos. Resulta, así que la *iustitia* es una voluntad que implica el reconocimiento de lo que se estima justo y bueno (*aequum et bonum*).

Al observar el adecuarse a la ley en las acciones humanas, los principios jurídicos se concentran de manera constante y perpetua. De tal modo, la justicia pierde su contenido abstracto, de valor ideal y estático, transformándose en una práctica concreta, dinámica y firme que permanentemente ha de dirigir las conductas. Si se parte de la necesi-

dad de la (de) construcción del conocimiento para la construcción de nuevos paradigmas el valor de la justicia tiene que estar presente.

La justicia se ocupa en sí del apropiado ordenamiento de las cosas y personas dentro de una sociedad. Como concepto ha sido objeto de reflexión filosófica, legal, y teológica y de debate a través de nuestra historia. Un número de cuestiones importantes acerca de la justicia han sido ferrozmente debatidas a través de la historia occidental: ¿Qué es justicia? ¿Qué demanda de los individuos y sociedades? ¿Cuál es la distribución apropiada de riqueza y recursos en la sociedad?: ¿igualdad, meritocracia, de acuerdo al estatus, o alguna otra posibilidad? Hay muchas respuestas posibles a estas preguntas de diversas perspectivas en el espectro político y filosófico.

De acuerdo a muchas teorías de justicia, es de suma importancia: John Rawls, en particular, clama que "La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, así como la verdad es a los sistemas del pensamiento." La justicia puede ser pensada como algo diferente a la benevolencia, la caridad, misericordia, generosidad o la compasión.

La justicia ha sido tradicionalmente asociada con conceptos de fe, reencarnación o divina providencia, es decir, con una vida de acuerdo al plan cósmico.

Platón: La Justicia como armonía social. En su libro "*La República*", Platón propone para la organización de su ciudad ideal, a través del diálogo

de Sócrates, que los gobernantes de esta ciudad se transformen en los individuos más justos y sabios, o sea en filósofos, o bien, que los individuos más justos y sabios de la comunidad, es decir, los filósofos, se transformen en sus gobernantes.

Aristóteles: La justicia como igualdad proporcional: Dar a cada uno lo que es suyo, o lo que le corresponde. Dice que lo que le corresponde a cada ciudadano tiene que estar en proporción con su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales.

Santo Tomás de Aquino: *La ley natural*, dice que los ciudadanos han de tener los derechos naturales, que son los que Dios les da. Estos derechos son más tarde llamados *Los Derechos Humanos*.

Para los utilitaristas las instituciones públicas se componen de una forma justa cuando consiguen maximizar la utilidad agregada (en el sentido de felicidad). Según esta teoría, lo justo es lo que beneficia al mayor número de personas a la vez.

Ulpiano: Justicia es la constante y perpetua voluntad de darle a cada quien lo que le corresponde.

John Rawls: Define la justicia como equidad, que consiste básicamente en el principio de igual libertad, el principio de justa igualdad de oportunidades y el principio de diferencia.

Retomando el análisis de la (de) construcción del

conocimiento pedagógico estoy totalmente de acuerdo cuando Antoni Colom afirma: “La construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa deben obedecer a un mismo planteamiento, es decir, deben asentarse en unas mismas bases, como la única posibilidad de lograr el ensamblaje entre teoría y práctica”. Yo me atrevería a sugerir que la justicia como valor tiene también que estar presente en la construcción del conocimiento y la realización de una práctica educativa.

¿Se podría afirmar que la falta de creatividad y de justicia en el discurso normativo laboral y el Derecho a la Educación en Venezuela es la causa de todos nuestros problemas en la Educación Venezolana? ¿Se podría aplicar por analogía en relación a las fuentes creadoras de las normas jurídicas, la teoría del caos?, ¿será la (de) construcción de nuestro ordenamiento jurídico en materia educativa la puerta que nos permitirá construir conocimiento? Todas estas interrogantes podrían ser respondidas solo con base a especulaciones, porque el ámbito de la teoría educativa se ha ido perfeccionando en base a modelos de carácter complejo.

Venezuela ha tenido a lo largo de su historia jurídica un conjunto de normas en las cuales la justicia y la creatividad como elemento de formación jurídica no ha estado del todo presente. La mayor parte de las veces se han copiado instrumentos jurídicos del exterior que a la larga han resultado

ser inadecuados para la realidad social venezolana. Precisamente, en cuanto a las normas jurídicas en materia de discurso normativo laboral y discurso normativo referente a la educación la creatividad no ha sido pieza clave en el desarrollo de las mismas.

Ahora bien, ¿cuál sería el papel de la creatividad en la vida social y en la formación del discurso normativo? En primer lugar, la creatividad es la sustancia misma de la cultura y el progreso. Sin la creatividad aún estaríamos en la edad de Piedra. Todo lo que existe en el Universo se puede dividir en dos grandes grupos: la naturaleza y la cultura (entendiéndose por cultura todo aquello que ha sido creado por el ser humano). Todo lo que no es natural es artificial o arte-facto, es decir, fruto de la actividad transformadora del hombre.

El ser humano, según afirmaba Aristóteles, es acto y potencia, es decir realidad y posibilidad. En parte somos y en parte podemos ser. Se debe estar siempre receptivo ante la posibilidad a hacer cosas nuevas y originales. En segundo lugar, la creatividad dentro de la elaboración de normas jurídicas que regulen la Educación y el trabajo para los niños y los adolescentes puede ser sinónimo de plenitud y felicidad, tanto para quien las elabora como para quienes son los destinatarios de sus contenidos: los niños y los adolescentes. El buen organizador disfruta organizando, el buen matemático disfruta resolviendo ecuaciones, el buen docente disfruta dando clases y formando de manera

integral a sus alumnos. Si se lograra tener un conjunto de normas jurídicas que regularan la educación en Venezuela y que de verdad sus contenidos se hicieran cumplir en beneficio de los alumnos, la realidad social y educativa venezolana sería mucho mejor que la que actualmente existe.

No sólo el modelo creativo implica profundas satisfacciones. También los resultados, es decir, las creaciones propiamente dichas. La aplicación de las normas que regulan la educación en Venezuela aumenta el valor y la consistencia de la personalidad, favorece la autoestima y logra consolidar en el docente y en el alumno el interés por la vida y la presencia en el mundo. Se vive una época de cambios múltiples y acelerados, un mundo de grandes transformaciones. La vida social y laboral se ha puesto bajo el signo de la competitividad.

Desde mi particular punto de vista esta investigación tiene un profundo significado y sentido. Su relevancia en términos de educación es evidente. Para Antoni Colom, la concepción epistemológica de la teoría de la educación requiere ser reconstruida desde modelos prácticos y no desde modelos teóricos. El autor señala que “se deben rescatar acciones educativas ya conocidas o una nueva implicación en el panorama educativo, a fin de conseguir, en la práctica, una educación adecuada para la época cambiante y contingente que nos ha tocado vivir” (Antoni Colom, “La –deconstrucción del conocimiento pedagógico”).

En esta obra, Antoni Colom establece algunas ideas sobre la creatividad que perfectamente pudieran ser incluidas dentro de la investigación. Por ejemplo:

- “Las manifestaciones caóticas de la inteligencia se divisan a través de la creatividad, por lo que es normal que incidamos en la necesidad del aprendizaje creativo, y aún sobre la creatividad misma, para al menos evidenciar que se trata del sesgo más caótico de la mente”. (pág.199 del texto de referencia)

su desarrollo se concibe como válido en el seno de una práctica educativa que pretenda la construcción del conocimiento del niño de acuerdo con la construcción de una teoría caótica acerca de la educación, a fin de que teoría y práctica de la educación estén asentadas coherentemente una en la otra” (pág.199 del texto de referencia).

Además de ello, en dicho texto también se precisa: “La creatividad supone cambio, es decir, desorden, improbabilidad, pues perturba el orden lógico establecido para plantear un nuevo formato de análisis o de realización. La creatividad, pues, es el producto caótico de la mente, es la situación de turbulencia, que se instala sobre la información del sistema para crear un nuevo sistema de información” (pág 201 del texto de referencia).

Conclusiones

La construcción de una teoría educativa partiendo de lo que Antoni Colom denomina como “los mo-

delos caóticos”, exigiría un cambio escolar, en donde desde la escuela caótica (caracterizada por la creatividad, la espontaneidad y la imaginación) se gestaran los cambios necesarios para educar a una nueva sociedad, en donde se logre priorizar el ejercicio efectivo de los derechos humanos. Por supuesto que no se trata de hablar de una escuela caótica, sino de la aplicación de la teoría del caos para la construcción de una nueva forma de aprendizaje.

Comparto plenamente el pensamiento de Colom cuando afirma: “Se tratará de *deconstruir* la escuela de la teoría *deconstruída* para construir una escuela de acuerdo con el actual conocimiento que se posee de la naturaleza, la sociedad y del universo”. La obra presentada por Antoni Colom en esta ocasión es de una riqueza innegable. Es un texto para ser leído y re-leído con mucha calma, meditando sobre el contenido y sobre todo tratando de poner énfasis en la aplicación práctica de lo que el autor denomina “*Perspectivas de futuro*”.

Se puede hablar de una “necesaria adecuación al mundo educativo, a la nueva epistemología planteada; o si se quiere, se puede hablar de la necesidad de una nueva escuela y de una nueva educación (por lo tanto de una nueva teoría) para enseñar a ver el mundo de otra forma” (Antoni Colom, pág.213). De igual forma, el valor de la justicia como la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo que corresponde tiene que estar presente en la construcción de los nuevos paradigmas

en los procesos educativos.

Referencias

- Amestoy de Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades de pensamiento: creatividad*. Guía del instructor. México, D. F.: Trillas e ITESM.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica S.A
- Iglesias, J. (1982) *Curso de Derecho Romano*. España: Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El compromiso con la humanidad ha de centrarse en el desarrollo pleno y armónico del ser humano en su compleja multidimensionalidad, quien debe asumir grandes desafíos abriéndose a la posibilidad de nuevas formas de existencia, desde el encuentro con su esencialidad humana, sustentándose en una nueva racionalidad ética y, una nueva inteligibilidad social que implica contribuir de manera responsable, autónoma e interdependiente con el progreso de la sociedad, sin que éste signifique autodestrucción o exterminio. En este contexto el propósito fundamental del ensayo se constituye en la reflexión sobre la necesidad de repensar la existencia humana desde su ontogénesis, más allá de la compleja maquinaria biológica, reconociendo su eticidad en la multidimensionalidad hologramática de pensamientos, emocionalidad, creencias, interacciones y sentido de trascendencia. Desde allí, nos planteamos las interrogantes a las cuales intentaremos dar algunas respuestas inacabadas como la existencia misma ¿Es posible pensar una nueva humanidad, más allá, de lo humano hasta ahora conocido? ¿Qué sentido y significado tiene lo transhumano sin la claridad necesaria, pero insuficiente de lo humano? Desde esta perspectiva cabría reflexionar sobre el sentido y significado de la vida y de la muerte; de lo humano y lo no humano; del no ser a lo que puedo ser. Ello, en el marco de una transdiscursividad que se construye individual y colectivamente y, que nos aproxima a un modelo de razón aplicada en el que han de intervenir innovadoras formas de intercambio humano, de experiencias multimodales; contribuyendo a crear contextos de interacción con una nueva inteligibilidad social que permita omnicomprensiones transdiscursivas de la realidad y cooperar con los semejantes para la valoración, reconocimiento y protección de la biodiversidad y sociodiversidad en su dinámica evolutiva y de cambio en una tensión permanente entre los principios existenciales de libertad, autonomía e interdependencia para la búsqueda de nuevos horizontes de evolución y autodesarrollo del hombre como especie y del ser humano como ser, que con su voluntad ha de trascender en la construcción de sus deseos, ya no de sobrevivencia sino de una existencia plena en uso responsable y ético de su libertad.

Palabras clave: humanidad, transhumano, trascendencia, transdiscursividad

RETHINKING THE HUMAN FROM THE TRANSHUMANITY OF BEING

Abstract

The commitment to humanity is to focus on the whole and harmonious development of human beings in the complex multidimensional, who must take on big challenges opening to the possibility of new forms of existence, from the encounter with his/her human essence, supported by a new ethical rationality and a new social intelligibility implying to contribute in a responsible, autonomous and interdependent way to the progress of society, without self-destruction or extermination. In this context the fundamental purpose of the text is to rethink human existence from its ontogenesis, beyond the complex biological machinery, recognizing the ethics in the hologrammatic multidimensionality of thoughts, emotionality, beliefs, interactions and sense of transcendence. From there, the questions which we will try to answer as the unfinished existence arose: Is it possible to think of a new humanity, beyond the human so far known? What is the sense and meaning of the transhuman without the necessary but insufficient clarity of the human? From this perspective, it is pertinent to reflect on the meaning and significance of life and death; of the human and non-human; of not being what it is possible to be. In the context of transdiscursivity built individually and collectively that brings us to a rationality model applied in which innovative forms of human exchange, multimodal experiences take place; helping to create contexts of social interaction with a new intelligibility that allows reality transdiscursive omniunderstandings, and cooperating with peer evaluation, recognition and protection of biodiversity and social diversity in its evolutionary and changing dynamics in a permanent tension between freedom, autonomy and interdependence existential principles in the search for new horizons of development and self-development of man as a species and the human being as being, whose will is meant to transcend the construction of desires of not a survival but of a full life in responsible and ethical use of freedom.

Keywords: humanity, the transhuman, the transcendent, transdiscursivity

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

Introducción

“El hombre se ha hecho demasiado poderoso para permitirse el lujo de jugar con el mal. El exceso de su fuerza le condena a la virtud” J. Rostand (1967)

En un universo constituido de una gran complejidad e impregnado de una diversidad biológica, ecológica, étnica, ética y cultural, queda rebasada toda pretensión teórica reduccionista. En consecuencia, la investigación ha de insertarse en la omnicomprensión de realidades trascendentes como el transhumanismo y el posthumanismo, propiciando mediante una dialéctica interdependiente cambios e innovaciones, desde un enfoque transubjetivo. A partir de esta cosmovisión el investigador debería asumir con una óptica transcompleja la construcción de un auténtico humanismo, que pase del espejismo de un sujeto acrítico, antropocéntrico y egocéntrico a centrarse en la consideración de su sentido de trascendencia como un ser integral psicofísico, espiritual, emocional individual, familiar y social en permanente conexión.

Es así como, en un mundo caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la pluralidad diversidad, biodiversidad, sociodiversidad; la resignificación de la existencia humana ha de estar impulsada por la necesidad de reencuentro con la dignidad de su existencia, lo cual no sólo ha de orientarse a la preservación de la autonomía y la libertad que le son propias a su naturaleza. Ello, nos refiere al pensamiento siguiente:

La especie humana puede, si así quiere, trascenderse a sí misma, no sólo enteramente, un individuo aquí de una manera, otro individuo allá de otra manera, sino también en su integridad, como humanidad. Necesitamos un hombre para esa nueva creencia. Quizás transhumanismo puede servir: el hombre sigue siendo hombre, pero trascendiéndose a sí mismo, realizando nuevas posibilidades de, y para, su naturaleza humana”. (J. Huxley, 1957: 87).

Se trataría entonces, de buscar nuevos caminos de comprensión, del ser humano y de las realidades que subyacen en su ser físico, dinámico, evolutivo, espiritual, intelectual, emocional, relacional, histórico y diverso, en interacción dialógica y dialéctica permanente con un universo, que a su vez también se caracteriza por ser sistémico, diverso y cambiante. Para ello es necesario construir una racionalidad basada en un pensamiento complejo que pueda dar cuenta de las transformaciones que se han dado en la subjetividad y en el tejido social y ecológico. Esto plantea la necesidad de reencontrar los valores propios de la esencialidad humana: libertad, autonomía y cooperación. Por otra parte, la existencia de un mundo multicultural y plural, nos ha de llevar a la comprensión de una complejidad que puede brindarnos la oportunidad de ir al encuentro de nuevas soluciones para el logro de una sociedad sustentada en la paz, el valor y respeto por la vida, lo que aseguraría la preservación en el tiempo y en el espacio del planeta

tierra y de todas la especies que en él coexistimos. En este contexto el propósito fundamental del ensayo se constituye en la reflexión sobre la necesidad de repensar la existencia humana desde su ontogénesis, más allá de la compleja maquinaria biológica, reconociendo su eticidad en la multidimensionalidad hologramática de sus pensamientos, emocionalidad, creencias, interacciones y sentido de trascendencia. Desde allí, nos planteamos las interrogantes a las cuales intentaremos dar algunas respuestas inacabadas como la existencia misma ¿Es posible pensar una nueva humanidad, más allá, de lo humano hasta ahora conocido? ¿Qué sentido y significado tiene lo transhumano sin la claridad necesaria, pero insuficiente de lo humano?

De esta manera, se valora la conveniencia de abordar la problemática de estudio desde la perspectiva hermética fenomenológica, convirtiéndose Ricoer en el soporte gnoseológico, a partir de sus postulados fundamentales desde la concepción de unidualidad intersubjetiva a partir la cual se reflexiona el “yo” en la búsqueda de profundas comprensiones y significados de la existencia humana hoy y futura.

Disertación

Hoy, la búsqueda y concreciones necesarias y pertinentes a la autonomía que subyace en la ontogénesis fenotípica humana, guiada por un pensamiento complejo, relacional e insimplificable capaz de facilitar una visión del mundo congruente y

armónica, se traduce en intentos por comprender las realidades coexistentes en su intimidad a partir del reconocimiento de la alteridad. No obstante de manera paradójica, tales realidades le han construido en opinión de Morín (2011) “la quimera de control total del mundo, alimentada por el prodigioso desarrollo de las ciencias y las técnicas, tropieza hoy con la toma de conciencia sobre los poderes destructivos que representa la tecnociencia para la propia humanidad...” (p.81).

En este sentido aludimos al pensamiento de Bauman (2013):

Una imposibilidad del universo físico, el perpetuum mobile (un proceso autoperpetuante que recopila energía mientras se expande), pasa a ser la norma apenas se encuentra en un mundo en un “mundo socializado”. ¿Cómo es posible esto? Simmel hace la pregunta y es él quien la explica: ocurre mediante la confrontación de dos deseos y anhelos humanos igualmente poderosos y abarcadores, dos compañeros inseparables pero en constante conflicto...” Estos deseos son la seguridad y la libertad (...) cualquier tentativa de lograr un equilibrio y una armonía entre esos deseos o valores suele ser incompleta, insuficientemente satisfactoria, demasiado inestable y frágil para brindar un aura de certidumbre (...) La cohabitación de la seguridad con la libertad nunca dejará de ser tempestuosa y sumamente tensa...” (pp.24-25).

Es así como, la comprensión de la complejidad de la naturaleza humana conduce a la aceptación de la existencia en sus mundos de vida de una tríada individuo- sociedad – naturaleza, la cual se retro-alimentan en un proceso dialéctico que se origina en una multiplicidad de interacciones entre fenómenos y especies dentro de las cuales no tiene cabida la consideración de la supremacía de una especie sobre la otra. Esta concepción ha de crear un nuevo estado de conciencia de lo complejo, (Morín, 1999), de la significación real del desarrollo libre y autónomo del ser humano, "ella es conciencia individual más allá de la individualidad" (p.62).

Para Morín (1998), se trata de "una búsqueda de inteligibilidad, no en la alternativa y la exclusión, sino en la interacción (...)" (p.86). Ello, suponen la emergencia de una nueva dimensión de la humanidad, que promueva el autoreconocimiento de la persona en toda su dimensionalidad humana, su naturaleza intelectual afectiva, emocional, espiritual; esto quiere decir, promover en él su más alto yo; lo cual nos refiere a tesis Kantiana:

...por naturaleza del hombre entenderemos tan sólo el principio subjetivo del uso de su libertad en general (bajo leyes morales objetivas), principio que antecede a toda acción que cae bajo los sentidos y que puede residir donde sea. Pero este principio subjetivo debe ser siempre, a su vez, un acto de libertad" (p.37).

En definitiva, las posibilidades de construcción de una autonomía propia, desarrollada en una dialógica azar, necesidad, autonomía están, pues, en la idoneidad que el individuo tenga para adquirir, integrar y explotar las experiencias personales de la vida para, elaborar estrategias de conocimiento y de comportamiento en el marco del riesgo y de la incertidumbre, para elegir y modificar las elecciones. Un nuevo humanismo pretende no solo preservar los derechos humano de libertad y dignidad humana, sino que subraya, además, el compromiso con la humanidad tomada en su conjunto. Por ello, el principio ético del humanismo sustentado en la valoración y el respeto a la dignidad de todas las personas rebasa toda pretensión de las ciencias de la vida y la tecnología por la desnaturalización del ser.

Desde esta perspectiva cabría reflexionar sobre el sentido y significado de la vida y de la muerte; de lo humano y lo no humano; del no ser a lo que puedo ser. Ello, en el marco de una transdiscursividad que se construye individual y colectivamente y, que nos aproxima a un modelo de razón aplicada en el que han de intervenir nuevas formas de intercambio humano, de experiencias multimodales; contribuyendo a crear contextos de interacción en los que actuemos con autonomía, libertad, respeto, sentido convivencial y creatividad en la construcción de una conciencia colectiva, una nueva inteligibilidad social que permita

omnicomprensiones transdiscursivas de la realidad y cooperar con los semejantes para la valoración, reconocimiento y protección de la biodiversidad y sociodiversidad en su dinámica evolutiva y de cambio.

Ello, genera cosmovisiones acerca de la manera cómo los seres humanos han de vincularse entre sí y con la naturaleza, impulsando rupturas paradigmáticas sobre la base de sus percepciones y las construcciones que, desde ésta hace acerca de las realidades con las cuales cotidianamente interactúa; haciendo un uso responsable de su autonomía y libertad, a partir de la integración individual y colectiva de un sistema de valores espirituales, éticos, intelectuales, sociales, culturales, ecológicos y estéticos.

De esta manera, se nos plantean grandes retos respecto a la construcción de una nueva racionalidad científica, basada en una flexibilidad intersubjetiva, de verdades inacabadas que se construyen discursivamente, lo cual se retroalimenta en un proceso dialéctico que da vida y, a su vez, se origina en una multiplicidad de interacciones entre fenómenos y especies dentro de las cuales no tiene cabida la consideración de la supremacía de una especie sobre la otra, solo es relevante el respeto, la autonomía y la libertad, a objeto de alcanzar el fin último, la convivencia en armonía y el respeto por la vida.

En tal sentido, el compromiso con la humanidad ha de centrarse en el desarrollo pleno y armónico del ser humano en su compleja multidimensiona-

lidad, quien debe asumir grandes desafíos abriéndose a la posibilidad de nuevas formas de existencia, desde el encuentro con su esencialidad humana, sustentándose en una nueva racionalidad ética y, una nueva inteligibilidad social que implica asumir el compromiso autónomo e independiente de contribuir con el progreso de la sociedad, sin que éste signifique autodestrucción o exterminio.

Desde estas nuevas comprensiones transcomplejas y una actitud de totalidad comprendida como anhelo, el ser humano de manera autónoma ha de utilizar sus herramientas biocognitivas, intelectuales, sociales, éticas, para alcanzar su autodesarrollo. En este sentido se trataría de revertir la idea de progreso que precisa De la Garza (2012): “Quien constantemente está amenazado no puede hacer planes a largo plazo; y para quien constantemente se ve en la necesidad de luchar, la civilización del deseo de ataque y agresión resulta, más bien, peligrosa y aún mortal...” (p.353). Se plantea, entonces, el fortalecimiento de una dialógica necesidad -autonomía-libertar, que le permita adquirir, integrar, explorar y explotar las experiencias de la vida, desde la trasgresión de las barreras biológicas, genéticas, ambientales y culturales; asumiendo el marco del riesgo y de la incertidumbre, en el salto evolutivo de la especie.

Desde esta perspectiva pensar el transhumanismo, se traduce en la reflexión crítica del *yo*, lo cual Ricoer (2000) ubica en el plano de filosofía reflexiva:

...a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etc. La reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto. «El yo pienso —dice Kant— ha de poder acompañar todas mis representaciones.» En esta fórmula se reconocen todas las filosofías reflexivas (p. 200).

Ello, ha de conducir al ser humano en el uso de su libertad para elegir y modificar sus elecciones en el contexto de interacciones discursivas que ha de realizar desde su interioridad con las realidades que emergen de sus interrelaciones con su entorno natural, cultural, social, científicas y tecnológicas; favoreciendo los procesos de cambio y de transformación hasta alcanzar su autorrealización, conforme a su voluntad y expectativas de vida individual y colectiva, trascendencia y superación de las limitaciones que al ser le impone su humanidad.

Al respecto Morín (2011) refiere:

La prolongación de la vida activa sin discapacidades plantearía problemas políticos, demográficos, económicos y éticos que deberíamos empezar a plantearnos (...) Las reformas propias de la medicina necesitan las reformas propuestas por la política de civilización (humanización de las ciudades, regeneración de la solidaridad, dismi-

nución de las desigualdades...)), reformas de vida, reformas de consumo y la alimentación(...) no se puede aislar una sola vía reformadora (p.181-182).

Ello, entraña la consolidación de espacios permanentes de reflexión, desde la tetralogía hologramática recursiva sujeto-naturaleza-sociedad-saber, a partir de una base ética y bioética. Esto implica un pensamiento, que consistiría en evitar el error de soslayar los desafíos que la compleja existencia humana nos plantea, en el demiurgo de una razón aplicada en tiempo y espacio. En tal sentido, se hace referencia a un ser humano que por naturaleza está dotado de un pensamiento complejo, relacional e insimplificable capaz de quebrantar las barreras del reduccionismo para facilitar una visión del mundo congruente y armónica que intenta comprender las realidades que subyacen en su intimidad a partir del reconocimiento de la alteridad.

Para Bauman (2013):

En el uso actual del término, el “progreso” es primordialmente un proceso indetenible que avanza sin consideración por nuestros deseos e indiferente a nuestros sentimientos: un proceso cuya fuerza imparable y arrolladora demanda nuestra mansa sumisión (...) El progreso, en resumen, ha dejado de ser un discurso que habla de mejorar la vida de todos para convertirse en un discurso de supervivencia personal(...) ya no se piensa en el deseo de adquirir velocidad (...)

un esfuerzo desesperado por no descarrilarse, por evitar la descalificación y la exclusión de la carrera... (p.27).

Se plantea la formación de un estado de conciencia abrigado por el interés y la disponibilidad para salir de sí al encuentro del otro, que en uso pleno y responsable de su libertad realice aportes relevantes en la solución de problemas vinculados a la construcción de escenarios vitales para la paz, la convivencia y el mantenimiento de la vida. Desde esta perspectiva se ha de repensar la humanidad; más allá de expectativas progresistas, evolucionistas imbricadas en un tecnologicismo deshumanizante, que pudiesen degenerar en la *muerte de la humanidad* en la esencialidad de su digna existencia; esto en el marco de una discursividad que se construye individual y colectivamente y, que nos aproxima a un modelo de conocimiento en el que intervienen nuevas formas de intercambio humano, de experiencias multimodales; contribuyendo a crear contextos de interacción donde actuemos con libertad, respeto, sentido convivencial y creatividad en la construcción de una conciencia colectiva que le permita comprender su realidad y cooperar con sus semejantes para la preservación y evolución de la vida en su diversidad, biodiversidad y sociodiversidad.

En este orden de ideas aludimos al pensamiento de Heidegger (1991)

El *ser ahí* es, existiendo, su *ahí*, quiere decir en primer término: el mundo es *ahí*; su *ser ahí*, es el *ser en*. Y éste

igualmente *ahí*, a saber, como aquello por mor de lo que es el *ser ahí*. En el *por mor de qué* es abierto el existente *ser en el mundo* en cuanto tal, *estado de abierto* que se llamó *comprender* (...) es coabierto la significatividad que se funda en él... (p.97).

Al hilo de este pensamiento heideggeriano, pensar al *ser ahí*, conlleva a un permanente reencuentro con la compleja naturaleza humana en coexistencia: una naturaleza que resulta imposible explicar sin soslayar, pero que es posible de comprender en la significatividad del ser con el otro, es espacios de realización intersubjetiva y transubjetiva de encuentros y desencuentros, que han de permitirnos construir nuevos contextos de realización humana, desde el reconocimiento y valoración de su dignidad y eticidad; en una tensión permanente entre los principios existenciales de libertad, autonomía e interdependencia en la búsqueda de nuevos horizontes de evolución y autodesarrollo del hombre como especie y del ser humano como ser que con su voluntad ha de trascender en la construcción de sus deseos, ya no de una simple sobrevivencia sino de una existencia plena en uso responsable y ético de su libertad, involucrándose en el compromiso con el respeto a la vida del otro en una proyección de su propia vida, no en la coacción, ni manipulación; sino en la ineludible complementariedad de su naturaleza relacional.



Fuente: autora, 2015

Tal como se refleja en la imagen anterior, “debemos abrirnos”. No cabe duda que, en el contexto de las nuevas y complejas realidades de un ser humano que se abre a nuevas lógicas del pensamiento, rompiendo con el discurso de la racionalidad científica reduccionista y objetivizante. Este ser humano en dialógica permanente con los demás y con el universo, impulsa la necesidad de desarrollar un nuevo humanismo, el cual no sólo se orienta a la preservación de la libertad, la dignidad y los derechos humanos, sino que subraya, además, el compromiso con la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad individual y social en la construcción de una nueva ética de la vida para la sostenibilidad, basada en el respeto

a la diversidad y biodiversidad en una relación de cooperación en la búsqueda de nuevos sentidos y significados compartidos. (Durant, 2010).

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza T., E. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Kant, I. (1793-1989). *La religión dentro de los límites de la sola razón*. Barcelona: PPU. Colección NÓESIS.
- Kant, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial: Eudeba.
- Heiddeger, M. (1991). *Ser y Tiempo*. Traducción de José Gaos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. España: Espasa libros.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoer P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Documento disponible en <http://es.scribd.com/doc/14157660/Paul-Ricoeur-Narratividad-Fenomenologia-y-Hermeneutica-php>. [Consultado: 13/05/2015]

Resumen

Vivimos en un planeta compuesto de un mosaico complejo de culturas, en la que se fundamenta la riqueza de nuestra humanidad y es una diversidad propugnada por los defensores de la posmodernidad. Sin embargo, al mismo tiempo estamos frente al peligro de la homogeneidad cultural que puede traer consigo la globalización, sobre todo en la actualidad en la que la cultura de masas parece imponerse por las facilidades de divulgación que brindan los medios de comunicación tratando de destruir las particularidades nacionales. En tal sentido, surge la interrogante ¿Cómo logran convivir el pluralismo cultural característico de la posmodernidad, con la homogenización típica de un proceso globalizador que se contrapone a las tradiciones (culturas, usos y costumbres) locales y regionales? Es así como ha surgido cierta resistencia contra este aspecto negativo de la globalización, y ante la erosión de ciertas culturas, vemos como se desarrolla la diversificación, reinvención y modificación de las tradiciones, para sobrevivir en el medio de este contexto global pretensor de uniformidad. De tal forma que la reafirmación de la propia identidad debe salirle al paso a la idea de una cultura universal uniforme y tratar de adecuarse en un intento de convivir en equilibrio.

Palabras Claves: globalización, diversidad cultural, posmodernidad, identidad.

THE IDENTITY REAFFIRMATION BEFORE THE CLAIMS OF CULTURAL STANDARDIZATION

Abstract

We live on a planet made up of a complex mosaic of cultures, in which the richness of our diverse humanity is based on and proposed by advocates of postmodernism. However, at the same time we face the danger of cultural homogeneity that globalization can bring, especially today when mass culture seems to impose for the spreading facilities media provide by trying to destroy the national particularities. In this regard, this question arises: how can cultural pluralism representative of postmodernism and the typical homogenization of a globalization process opposing to local and regional traditions (cultures, uses and customs) manage to coexist? Thus, some resistance has arisen against this negative aspect of globalization, and to the erosion of certain cultures, we can see how diversification, reinvention and modification of traditions are developed, in order to survive in the middle of this pro uniformity global context. So that the self-identity reaffirmation should go to step to the idea of a universal uniform culture, and try to fit in an attempt to live in balance.

Key Words: Globalization, culture, cultural diversity, postmodernity, identity.

*Doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Carabobo

Introducción

Una parte importante de todos los artículos y obras más largas sobre la globalización se agota en un esfuerzo que trata de dar con una caracterización apropiada. A menudo la definición ideológica de globalización llega a ser la premisa primera que afectará a toda la cadena de derivados, configurando proposiciones todavía más fuertemente ideologizantes y abstractas, e irrumpe un discurso alienado, mistificante.

En este ensayo trataremos de sincronizar los ejercicios de mirar lejos y mirar cerca, es decir, que intentaremos crear un escenario que sea capaz de representar la complejidad de los conceptos de globalización, posmodernidad y diversidad cultural. Estas "incursiones" responden a exploraciones que parten de pautas, métodos, postulados de base, axiomas, exigencias epistémicas propias, que tienen como objetivo promover la deliberación. Entendemos que los principales conceptos aquí utilizados se inscriben en un contexto, el mundo de hoy, de significados dispares. Éstos todavía están expuestos a las mutaciones temporales y espaciales que hacen difícil el tratamiento del texto, porque el "rizoma" de significados que produce está más allá de nuestro control. Algunos de los conceptos analizados representa contradicciones, por ejemplo el de la globalización, proceso que en los postulados actuales puede verse como un fenómeno connatural al desarrollo humano de siempre que favorece la diversidad de culturas e identi-

dades; o puede verse también como un elemento catastrófico que arrasa con los particularismos culturales, es decir, con la identidad.

Las relaciones conceptuales que vamos a establecer también, son en gran medida contradictorias y paradójicas; pero haremos un esfuerzo para dar un sentido a esta maraña de definiciones, y sobre todo a confrontar el fin unificador del proceso globalizador con el pluralismo –cultural- típico de la posmodernidad.

Por esta razón, en el presente trabajo, en concreto, se busca finalmente conciliar la necesidad de reafirmar, valorar y potenciar nuestra identidad en un mundo cada vez más globalizado, que pasa necesariamente por reconocer los orígenes de nuestra identidad, cuya base está en aquel momento de la historia en que comenzaron a interactuar las diferentes culturas (hispana e indígena), que al fusionarse crean las raíces de la cultura nuestra, teniendo presente que toda identidad no es algo estático, puesto que se transforma, cambia y se adapta a nuevas situaciones que en este tiempo se orientan a lo universal o global.

Globalización y posmodernidad

Los primeros términos que vamos a relacionar, aún siendo tarea ambiciosa y complicada, son posmodernidad y globalización. Nos parece importante partir de estos dos conceptos, que tratan de aprehender de una manera general la realidad presente que nos circunda.

Al hablar de globalización es imprescindible acudir a diferentes visiones. Una está referida a su realidad, a su faceta como fenómeno concreto y entendible, que se manifiesta de distintas maneras o dimensiones: a) económica, como liberalización del tráfico de mercancías, bienes y servicios; b) técnico-productiva, que se traduce en la implantación de nuevas tecnologías e internacionalización de la producción; c) político-estratégica, que consolida la victoria del modelo democrático; d) ideológica-cultural, de la mano de la *universalización de determinados modelos de valor*; etc., -aunque algunos autores como Rodner (2001) desechan la concepción de esta como una ideología.

Así, aunque se han dado múltiples definiciones de globalización (quizá es uno de los términos que más intentos de definición haya experimentado) podemos decir que:

- 1 - La globalización sería la exportación y la imposición de un modelo socio económico y cultural de los actuales centros de poder mundial, que arrasaría, por lo tanto, con las diversas identidades.
- 2- La globalización sería un fenómeno caracterizado por una gran capacidad de comunicación e intercambio a nivel mundial, realidad que favorecería a las diferentes identidades.

De la primera se puede inferir que el término no siempre conlleva un mayor grado de comunicación y de intercambio entre las distintas culturas en situación de igualdad, sino que presentaría una tendencia a extender una sola de esas culturas por

encima de las demás con lo cual se crea un modelo homogéneo que afecta a todas las culturas, aquí no habría intercambio y solo una cultura tendría voz y voto, estaríamos *frente a una cultura mundial unificada*.

Según la segunda la globalización permitiría un mayor grado de intercambio y comunicación entre personas y grupos de diferentes culturas, ya sea por la movilidad de los medios de comunicación, por las nuevas tecnologías de información, por las migraciones, etc. Esta situación puede ser vista como una ventaja para todos, puesto que generaría un enriquecimiento mutuo que abre nuevas perspectivas, en que cada cultura tendría voz y voto sin perder sus particularidades que las hacen diferente.

Incurсионando en otros conceptos que forman parte de la trama, nos referiremos a la posmodernidad, otro concepto ampliamente discutido, de hecho cada filósofo que se ha ocupado del polémico tema de la posmodernidad nos revela una posición o bien traza los rasgos característicos que tiene, hasta el extremo de concebirla como un estado de ánimo crepuscular, como una melancolía, teniendo este término avatares acordes con el maestro pensador que se afane en darle un significado.

Al respecto de las posiciones, la caracterización y la terminología, puedo resumir algunas de las perspectivas de los propios filósofos. Citamos primero a Lyotard (1992) que aborda el concepto así:

El posmodernismo...no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y este estado es constante...Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolación de las formas bellas, al consenso de un gusto que permitiría experimentar en común la nostalgia de lo imposible; aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas sino para hacer sentir que hay algo que es impresentable. (p.132)

Para Vattimo(1990), quien además identifica la modernidad con la fe en el progreso, la posmodernidad es un concepto con el que hay que guardar distancias, mientras que Harvey (1989) señala que el posmodernismo es dadaísta, es anárquico y si el primero predomina la metáfora en el segundo domina la metonimia, la posmodernidad se diferencia por el polimorfismo y la androginia.

En todo caso podemos reseñar algunos de los *rasgos de la posmodernidad* para su comprensión, así: a) como término es polisémico. Entiendo la polisemia como la propiedad de un término de poseer varias significaciones. b) es una sensibilidad, y como tal se juega con la hedonística. c) es una experiencia que se vive en la contingencia, en lo efímero de la realidad: “Todo se mueve y en todos los sentidos”. d) Constituye el arte de las mezclas, es una alergia a lo puro. e) es la explosión de la intersubjetividad. f) constituye como experiencia, una nueva lógica del sentido. g) en ella se habla del Fin de la historia. Tesis que defiende Fukuyama pero que Jean Baudrillard

(1993) descalabra diciendo que la ilusión del fin es la más grande de las ilusiones, puesto que "En el fondo, ni siquiera se puede hablar del fin de la historia, ya que no tendría tiempo de alcanzar su propio fin"

Por otro lado, hay quienes consideran a la posmodernidad como una época, época de nostalgia, en la que se está cumpliendo lo que dijo Nietzsche (1987), “la llegada del Nihilismo” por encontrar en ella una crisis de paradigma, el retorno de lo sagrado, lo fragmentario, lo efímero, lo discontinuo, el cambio caótico, lo fragmentario, la coexistencia de un gran número de mundos posibles o más simplemente, espacios inconmensurables, que se yuxtaponen o superponen y fundamentalmente por existir el pluralismo como episteme.

Esta última característica es la que queremos resaltar en el presente ensayo, para lo cual tomamos las palabras de Welsch, W. (s/f), quien señala: “El pensamiento posmoderno se liberó de esa obsesión de unidad y totalidad...Afirma el paso a la pluralidad y lo juzga positivo”(p.18) y agrega: “Ello constituye, a mi juicio, el punto central de la posmodernidad: una pluralidad que no se puede colocar en una serie única ni comprender en una unidad sistemática”(p.18), la pluralidad penetra hasta las bases, llega hasta las raíces, es radical y esencial; esta pluralidad se manifiesta en aspectos como la cultura.

Dicho lo anterior, es lógico darse cuenta, que otro concepto que forma parte de esta trama es el de

cultura - diversidad cultural o por qué no; pluralismo cultural. Cultura en sentido amplio, se refiere al conjunto de modos de vida y grados de desarrollo de una colectividad o de una época.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha dado a la tarea de establecer una definición para el término “cultura” concebida en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural adoptada en el 2001. En ella, se ha establecido que la cultura es el “conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” se puede decir entonces que la cultura es esa urdimbre de significaciones que toda sociedad crea para sí misma y que le permite reconocerse como tal.

La cultura forma parte de la manera de vivir de un pueblo, tiene su expresión en las representaciones simbólicas que son importantes para una sociedad y que tiene colocación en el espacio y en el tiempo. Debido a eso, las culturas tienen un carácter dinámico que hoy en día es fuerte, la identidad cultural cambia y se adapta a las nuevas situaciones, se construye y al mismo tiempo nos construye, existiendo una especie de sensación de cambio perpetuo, de un cambio de valores, una especie de aceleración en la evolución y hasta una

creencia en la pérdida de control de la misma.

Ahora bien, dentro del mundo de contradicciones que plantean los conceptos aquí relacionados (globalización, posmodernidad y cultura) para abonar más este terreno, cabría preguntarse ¿Cómo conviven el pluralismo y la diversidad cultural característica de la posmodernidad, con la homogenización típica de un proceso globalizador que se contraponen a las tradiciones (culturas, usos y costumbres) locales y regionales?

La globalización, especialmente por la facilidad en la comunicación, expone a las personas a multiplicidad de culturas diferentes a la suya. Esto ha producido ciertas transformaciones en las percepciones culturales, generando nuevas formas de esta por modificaciones de sus formas originarias, por el proceso de interconexión que produce la globalización, apareciendo elementos comunes o algunas consecuencias como la estandarización u homogeneidad cultural por la hibridación proveniente del tráfico de ideas, formas de vida, cultos, etc. que generan una especie de yuxtaposición de diferentes elementos de varias culturas, por ejemplo el consumismo, que viene como un producto de la cultura occidental; el americanismo como referencia de la influencia de los símbolos culturales de los Estados Unidos y sus maneras de vivir, producir, consumir (caso Mac Donald's, Coca Cola, Jordan, etc), la invasión de las culturas orientales por ejemplo a través de la popularización de la medicina chinas y japonesas o sus artes culina-

rios y las costumbres vinícolas Europeas y suramericanas, entre otras, en clara manifestación de transculturación.

Cabe también mencionar, que en muchos casos los contenidos culturales, se han convertido en mercancías, se ha producido la industrialización de la cultura, vaciándola de todo su contenido simbólico, con todos los estragos que esto implica, como por ejemplo, manifestaciones de *misoginia* (odio a los orígenes) al desarraigarnos de nuestra cultura original.

En este sentido, cabe señalar que aunque no tenemos conocimiento de estudios empíricos en apoyo de esta afirmación, sin embargo, nos atrevemos a aseverar que el rechazo a la etnicidad puede surgir al tener contacto con otras formas culturales en estos procesos de interconexión cultural o transculturación, sobre todo cuando las relaciones interpersonales que de ella surgen (a veces asimétricas) no nos atrevemos a manifestar nuestras diferencias bien porque buscamos aprobación de los congéneres o hasta por supervivencia: Así mismo pueden surgir rasgos misogénicos cuando producto de la movilidad geográfica facilitada por el proceso globalizador, llegamos a tener la condición de inmigrantes, pues sabemos que en muchos casos –aunque no siempre- podemos experimentar sentimientos de inferioridad o de vergüenza por el origen.

De allí que haya surgido el planteamiento de algunos autores de preguntarse ¿cómo proteger los

valores ancestrales de la diversidad cultural del rodillo compresor de la estandarización cultural? (Marín, J. s/f)

Sin embargo, en nuestra opinión no debemos radicalizar y hay que admitir que la homogeneidad a que tiende la globalidad debe coexistir como en efecto coexiste y vive quizá en tensión, con la heterogeneidad de lo local y singular, coexisten la estandarización y las diferencias.

Así lo reconoce la UNESCO, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural emitida a propósito de celebrarse en algunos países, el 21 de mayo el día de la Diversidad Cultural, cuando señala:

...Aunque la pluralidad de culturas no es algo propio únicamente de nuestra época, pues muchas sociedades han estado formadas durante largo tiempo por distintas comunidades culturales y han asumido la diversidad a su manera, es cierto que *las sociedades contemporáneas son incluso más plurales* y poseen determinadas características singulares que las distinguen de las sociedades premodernas. *Esta pluralidad se da en el contexto de una globalización económica y cultural cada vez más penetrante, que por un lado conduce a una homogeneización en muchos aspectos, y, por otro, a una conciencia cada vez mayor de la heterogeneidad.* A la luz de esta conciencia, principios como el multiculturalismo, el pluriculturalismo e interculturalismo emergen como paradigmas que pueden dar respuesta a la generación y exacerbación de tensiones y enfrentamientos (fundamentalismos, nacionalismos y xenofobia), entre las

diferentes culturas que conviven en un mismo espacio”. (cursivas propias) (s/f)

En este sentido, y como consideraciones finales podemos decir que paradójica pero positivamente, la globalización (económica y cultural) ha logrado provocar la reacción de lo local, el ánimo de afirmarse y preservarse que hay nacionalismos que se afirman y se oponen a las tendencias homogeneizadoras de la globalización, al mismo tiempo que contrarrestan también las tendencias fragmentadoras de la localidad.

En definitiva, hay que señalar que una de las palancas más fuertes que se usa en la resistencia contra los efectos más perversos de la globalización, es la dinámica de reafirmación identitaria, aunque es necesario tratar de evitar caer en un etnonacionalismo radical, que puede desembocar en racismos, xenofobia, limpiezas étnicas, entre otros, que constituirían claras manifestaciones de *genofili*”. (Krassoievitch, M. 2003)

Por eso propugnamos un proceso de mundialización basado en la interculturalidad, donde exista el libre desarrollo de las culturas diferentes en igualdad de derechos, en donde interactúe con equilibrio el proceso de globalización y el de localización o reafirmación identitaria al mismo tiempo, con sentido de pertenencia sin fanatismo, “tomando cada vez mayor conciencia del contenido latente de la matriz cultural en la que está inserto” (Natera, G. 2003) logrando de esta manera evitar caer en situaciones de MISOGENIA o el

polo opuesto como es la GENOFILIA.

Finalmente, para concluir, cabe citar a Michel Maffesoli(1990) quien en su obra, “*El Tiempo de las Tribus*”, al referirse al policulturalismo, señala:

Hay momentos en lo que este pluralismo se ve ya negado, ya olvidado, asistiéndose entonces a la constitución de entidades tipificadas, concebidas sobre modelos homogéneos: naciones unificadas, sujetos históricos (proletariado), progreso lineal, etcétera. Pero esta hipótesis no resiste el desgaste del tiempo y de sus duras leyes... y son numerosos los ejemplos que muestran que, tras un proceso de centralización y unificación, se está volviendo al particularismo y al localismo, y ello en todos los ámbitos. (p.70)

Referencias

- Braudillard, J. (1993) *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Barcelona-España: Ed. Anagrama.
- Declaración Universal de la UNESCO del Día de la Diversidad Cultural para el diálogo y el desarrollo. Disponible en: www.cndh.org.mx. [Consulta: Julio 2013]
- Harvey, D. (1989) *The condition of postmodernity*. Cambridge: Ed. Cambridge
- Krassoievitch, M. (2003) Reflexiones en torno a la misoginia. En: Sergio J. Villaseñor Bayardo (comp). *La Misoginia. El odio al origen*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Liotard, J.F (1992). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Francia: Icaria Ed.
- Marín, J.(s/f) *Globalización, educación y diversidad cultural*. Documento disponible en: www.paulofreire.org/maringlobal.pdf [Consulta: 11/05/ 2005].

Natera, G. (2003) Un Enfoque psicológico sobre la misoginia. En: Sergio J. Villaseñor Bayardo (comp). *La Misoginia. El odio al origen*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Nietzsche, F. (1987) *Voluntad del poderío*. Madrid: Ed. Gedisa

Rodner, J. (2001) *La globalización un proceso dinámico*. Caracas: Editorial Anauco

Vattimo, G. y otros. (1990) *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

CONSTRUCCIÓN COMPLEJA DE SABERES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA POSTURA INTELECTIVA



NOÉTICA-NOEMÁTICA DESDE EL ASCESIS

KATIUSCHKA TORREALBA D.*
katiuschkatorrealba@hotmail.com

Recibido: 09/07/2015

Aceptado: 04/11/2015

Resumen

La presente indagación emerge de la necesidad de un replanteamiento de la visión del ámbito universitario desde la praxis y los saberes humanosociales, a partir de las construcciones o elaboraciones conceptuales de las ciencias modernas en un intento por deslegitimar aquellos saberes que imposibilitan, fraccionan y cercenan el surgimiento de nuevas formas de mirar los saberes. Todo ello invirtiendo el tradicional modo, es decir, partiendo desde una praxis intersubjetiva y dialógica, donde dialogan no sólo los sujetos sino los saberes. La visión que subyace al fenómeno educativo en el ámbito universitario es la dialogicidad, entre sujetos sabientes y entre saberes emergentes, construidos en el proceso. Por lo tanto, erige como intencionalidad, ofrecer un sistema de referentes para lograr el *verstehen* sobre el fenómeno educativo y su evidente correlación noética-noemática, desde una revisión de las asunciones epistémicas y elementos arqueológicos (en un dialelo gnoseológico), dando cuenta de una resiliencia heurística en aras de una necesaria poeisis (creación), enmarcado en una visión compleja y complementaria del hecho educativo y los saberes que en él confluyen. Ergo, se tiene que la universidad debe asumir un posicionamiento de resignificación de los saberes y las disciplinas a partir de un encuentro dialógico en una visión transdisciplinaria y desde un ejercicio hermenéutico, en una búsqueda constante de significados.

Palabras clave: intersubjetividad, saberes, complejidad

COMPLEX CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY FIELD: A NOETIC-NOEMATIC INTELLECTIVE POSITION FROM ASCETICISM

Abstract

This study emerges from the need for a rethinking of the vision of the university from the praxis and human-social knowledge, from conceptual constructs of modern science in an attempt to delegitimize those knowledges that make it impossible, fractionate and sever the emergence of new ways of looking at knowledge. All this by reversing the traditional way, that is, starting from an intersubjective and dialogic praxis where not only knowledge but subjects dialogue; the vision behind the university educational phenomenon is dialogicity between wise subjects and between emerging knowledge built during the process. Therefore, as intentionality, it stands to provide a system of benchmarks to achieve *verstehen* about the educational phenomenon and its evident noetic-noematic correlation, from a review of the epistemic assumptions and archaeological elements (in a epistemological diallel), accounting for a heuristic resilience in order for a necessary poeisis (creation), framed in a complex and complementary vision of the education fact and the knowledge that it converge. Ergo, it is said that the university should assume positioning there definition of knowledge and disciplines from a dialogic encounter in an interdisciplinary view and from a hermeneutical exercise, in a constant search for meaning.

Key words: intersubjetivity, knowledge, complexity

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.224-235.

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

Construcción compleja de saberes en el ámbito universitario: una postura intelectual...

Katiuschka Torrealba

introducción

Esta disertación emerge como espacio de reflexión e intensa labor teórico-intelectual, constituyéndose en un campo impregnado y permeado de diversos elementos sobre el hecho educativo como constructo social y sus implicaciones en las diversas orientaciones epistemológicas en la construcción compleja del saber y el reconocimiento de su vigencia, desde su génesis, estructura y evolución. A partir de lo antes expuesto, se pudiera esbozar que en la actualidad, enfrentar cualquier reto o esfuerzo que amerite una reflexión como elemento articulador para un verdadero ejercicio epistémico de trascendencia y significación y a su vez de instancia aproximativa para lograr *el verstehen* sobre el fenómeno educativo y su evidente correlación noética-noemática, debe ser emprendido a partir de una construcción compleja de saberes de manera sui generis. Al concebir los saberes desde una praxis heurística, con visos de asunciones transdisciplinarias desde un marco referencial novedoso, creativo, innovador, abriendo visiones dialécticas, dialógicas e intersubjetivas en la construcción de significados. En términos de un discurso educativo en el cual cobra fuerza y vigencia las ideas del pensamiento complejo de Edgar Morín a partir de los principios dialógico, recursivo y hologramático.

En la actualidad, desde la irrupción de la denominada postmodernidad, la cosmovisión del mundo demanda formas de abordaje orientadas a profundizar el fenómeno educativo como correlación

noética- noemática desde nuevos paradigmas que permitan asumir la complejidad del hecho educativo en su multidimensionalidad y condición de continuum humano, en términos, precisamente, de una revalorización de lo humano. Es decir, en una especie de *frónesis*, donde el hecho educativo se encuentre orientado a promover procesos de construcción de saberes y significados de manera integral, con una visión holopraxiológica del ser humano, de acuerdo con lo que expresan los diversos enfoques o vías aproximativas que rigen la actividad educativa desde los albores de la contemporaneidad mundial.

Ante todo ello se vislumbra la inmanente necesidad de concatenar hilos teóricos figurativos y emergentes para construir un logos desde la realidad social de lo intersubjetivo del hecho educativo. Considerado en su condición de proceso de disertación y dialogismo intelectual, en el que lo humano, lo histórico-temporal y lo intelectual denotan un modo sui generis de saber-conocer desde los escenarios paradigmáticos de la ciencia, la cual ha sido y será siempre la misma pero permeada de diversas cosmovisiones. A partir de dicho planteamiento pudiera percibirse un enfoque o abordaje de legitimación de un discurso en el que es necesario darse la mano como humanos y confluir en una verdadera academia que, aun con sus visos de complejidad, permita la apertura de espacios dialógicos de saberes en un ámbito inter-pluri y transdisciplinar, asumiendo el contexto intersubjetivo del hecho educativo como lugar de encuen-

tro, diálogo de saberes y espacio de reflexión del continuum humano, de posiciones epistemológicas y significaciones, de una praxis educativa vigente, configurada en una escala humana viable y posible desde la focalidad de múltiples y diversos saberes, que concurren y participan en ese devenir epistémico en una auténtica *mezexis* (relación entre el mundo tangible e intangible) que ayude a crecer significativamente en la complejidad del *gignoskein* (saber) y a su vez el derecho de ser uno mismo, desde la focalidad de los múltiples y diversos saberes que concurren y participan.

¿Cómo lograrlo? Quizás esto, sea el nodo crítico-epistémico para una profunda revisión y discusión en el abordaje de dicho objeto, ámbito y dimensión de una temática de ajuste y fortaleza para concatenar un dialogismo de saberes entre lo inter lo pluri y lo transdisciplinar, en la construcción compleja de saberes. La cual requiere precisarse desde el contexto intersubjetivo de la enseñanza universitaria configurado hacia lo humano en una especie de eleuteria.

A objeto de lograr la complementariedad de ideas, es de vital importancia asumir el *earklen* y *verstehen* desde una epojé epistemológica, como significados unívocos y acción primigenia. En la concatenación de un logos o discurso sobre la construcción compleja de saberes/significados desde una praxis pedagógica heurística (holopraxiológica). Cuyos sujetos gnoseológicos, entendiéndose por estos a los sujetos corpóreos mediante el cual es posible concretar el *dasein*(ser

ahí) de las denominadas operaciones científicas, se conciben en varias modulaciones, aludiendo las mismas a un sujeto cognoscente, un sujeto dialógico y un eje semántico.

Al respecto y en el marco de los planteamientos expuestos y esbozados sucintamente, se induce a la reflexión, el repensar el *erklären* y *verstehen* desde el *lebenswelt*(mundo de la vida) y del *sein* (ser), que construye activamente significados (saberes) y otorga sentidos desde un dialogismo con visos de intersubjetividad. Asimismo siguiendo el hilo ductor de dicho planteamiento, el *sein* (ser) se manifiesta en un diálelo hombre-ser; por ende, este vínculo entrañable sucede por la simple y natural razón de que el ser humano se prefigura en términos de un ente histórico a lo largo de su existencia. En este sentido, se considera pertinente proponer un soporte epistemológico, a fin de concretar dicha propuesta epistémica sobre la construcción compleja de saberes, considerando medular para ello el dominio de algunos aspectos de lo inter, pluri y transdisciplinar.

Construcción compleja de saberes. De la disciplinariedad a la inter y transdisciplinariedad. Fundamentos epistémicos

La supremacía que históricamente se le ha otorgado a las diversas prácticas y concepciones pedagógicas se pone de manifiesto desde los siglos V y VI en las instituciones de enseñanza, donde se había dividido el saber en dos grandes secciones: el *trívium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadriúvium* (aritmética, geometría, astronomía y mú-

sica). Sin embargo, a finales de la Edad Media esta necesidad de divisiones o compartimientos en el saber se había acentuado en las nacientes universidades, e incluso en los monasterios. Así, el surgimiento de la disciplinariedad científica propiamente dicha, vinculada al nacimiento de la modernidad, tenía claros y marcados antecedentes. Pero, según Capra (1998), no es sino hasta los siglos XVI y XVII cuando la visión medieval del mundo basada, según él, en la filosofía aristotélica y en la teología cristiana cambió radicalmente, teniendo este cambio como cimiento las ideas mecanicistas de Descartes y Newton:

La noción de un universo orgánico, viviente y espiritual fue reemplazada por la del mundo como máquina, y ésta se convirtió en la metáfora dominante de la era moderna. Este cambio radical fue propiciado por los nuevos descubrimientos en física, astronomía y matemáticas conocidos como la Revolución científica y asociados con los nombres de Copérnico, Galileo, Descartes, Bacon y Newton. (p. 39)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Descartes (ob.cit) creó un método de pensamiento aún hoy día muy frecuentado que básicamente consiste en “desmenuzar los fenómenos complejos en partes para comprender, desde las propiedades de éstas, el funcionamiento del todo” (p. 39). Para Descartes, el universo en general, y los organismos en particular, podían ser vistos como una máquina (de ahí el término *mecanicista*, dado a esta visión). Dicho método demuestra su vigencia en algunos espacios o áreas del saber.

Luego, la visión mecanicista se extendió a todos los objetos de saber, incluso la biología, donde los

organismos vivos fueron vistos como cosas compuestas por partes. Más aún, cada una de las piezas de las que se componen las cosas requeriría de un especialista, formado dentro de una disciplina particular, de allí nació la especialización. Conduciendo la misma a una visión atomista, donde cada disciplina aparecía como desconectada de las demás. Visión que ha predominado, aún hoy día, en los espacios académicos de formación de profesionales, quienes se forman con títulos de *especialistas*: conocedores de un área del saber particular pero desposeídos de una visión compleja articulada y articuladora de saberes que permitan el abordaje del *verstehen*, de fenómenos complejos.

Tal visión se ve reflejada, sin lugar a dudas, cuando se hace la reconstrucción de las perspectivas y posiciones paradigmáticas amalgamadas en un tradicionalismo pedagógico y científico, que se ha enquistado en posiciones argumentativas positivistas, racionalistas, excluyentes y fragmentarias. Lo que ha devenido, a su vez, en un desconocimiento y asunción del hecho educativo como fenómeno complejo, sistémico y holístico. Al respecto, Caicedo (2001) considera que la visión disciplinar sólo ofrece una imagen particular de la realidad. Es decir, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo, y nada más. Dicha visión fenoménica se caracteriza por tener fundamentalmente objetos observables y buscar las leyes que los explican y permiten su predicción. El positivismo del siglo XIX, por supuesto, contribuyó a

enfatar esta visión, imponiendo una forma de investigar y conocer que hicieron que el camino de la ciencia tomará una dirección cada vez más reduccionista y especializado.

Ahora bien, a mediados del siglo XX, comienza a cobrar fuerza lo que se conoce como pensamiento sistémico. Teniendo como bases la física cuántica, la escuela de psicología Gestalt y la ecología. Ergo, en el pensamiento sistémico se comienza por asumir que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio del análisis o la disgregación de sus partes o descomponiendo el todo en partes mínimas. Sino que se entiende que las propiedades, incluso de las partes, sólo pueden ser comprendidas como lo que son, componentes de un conjunto mayor. En consecuencia, según Capra (1998):

...la relación entre las partes y el todo ha quedado invertida. En el planteamiento sistémico las propiedades de las partes sólo se pueden comprender desde la organización del conjunto, por lo tanto, el pensamiento sistémico no se concentra en los componentes básicos, sino en los principios esenciales de organización. El pensamiento sistémico es «contextual», en contrapartida al analítico. Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior. (p. 49)

Es en este marco de pensamiento cuando comienza a hablarse de multi, inter y transdisciplinariedad de las ciencias, o en las ciencias, ya que si se asume que una determinada disciplina puede dar la visión o el conocimiento de una de las partes, comprender el todo como sistema, las relaciones dentro de ese sistema. Sólo es posible si se crean lazos de comunicación entre las diferentes áreas

del saber, donde cada una proporciona lo que la otra no puede dar, en una necesaria relación de reciprocidad y complementariedad. Al respecto, señala Yarzabal (2001), el saber transdisciplinario trata de “devolverle una imagen coherente al mundo a través de un estudio integrado de la naturaleza, del universo y del ser humano, que armonice las mentalidades para construir un puente entre la difusa generalización y la exacerbada especialización” (p. 41).

Desde estos planteamientos la interdisciplinariedad emerge y se muestra, por un lado, como una preocupación humanista y por otro, una preocupación por la ciencia en un ámbito gnoseológico en donde se traduce en una especie de mimesis inteligible propositiva, para superar precisamente la fragmentación casuística de las epistemologías positivistas, todo en un marco en el que cada una de las disciplinas en contacto se transforman y dependen unas de otras. La interdisciplinariedad necesariamente conduce a una transformación en cuanto a las instancias aproximativas y metodológicas de investigación, respondiendo a un telos en pro de contrarrestar una ciencia excesivamente fragmentada, sin comunicación interdisciplinar e imposibilitada de hacer frente a la complejidad cada vez más evidente de las diversas construcciones sociales.

Esto implica, según Balza (2012), abordar la interrelacionalidad y complementariedad desde un punto de vista de la diversidad de partes. Si, como dice el autor, las estructuras particulares están co-

nectadas en virtud de una estructura superior que las interconecta, entonces el conocimiento sólo puede concebirse como articulación epistémica. Por ello, enfatiza, es necesario generar una episteme desde la cual se pueda repensar la realidad de estudio en el campo de las ciencias sociales, humanas y muy particularmente, en el caso del presente ensayo, las referidas al ámbito educativo.

Las aproximaciones teóricas sobre la construcción compleja de saberes emerge, pues, producto de la *eisegésis*, entendida como un encuentro reflexivo e interpretativo con la teoría desde la realidad del objeto y no viceversa. En tal sentido, se trata de una deconstrucción y reconstrucción de las concepciones y nociones a partir de un diálogo permanente entre observación y reflexión del objeto de estudio, las teorías (en las diferentes disciplinas) y los autores. Estas concepciones noemáticas relevantes en el discurrir investigativo, constituyen tal y como la misma palabra lo dice, la *noesis* el conocimiento que se refiere a la realidad de las ideas.

Ahora bien, en una construcción compleja de saberes puede decirse que el diálogo no se da sólo inter o transdisciplinariamente, sino que más aun la dialógisis se produce en el entrecruzamiento de las visiones de mundo (*weltanschauung*) de los sujetos involucrados en el diálogo. Más que un diálogo entre sujetos, dialogan estas visiones, en la búsqueda de una intercomprensión mutua, donde se enriquecen ambas experiencias, a partir precisa-

mente de su condición de alteridad. Esto es, del hecho de ser otra la visión con la que se dialoga.

Así, pues:

Por «diálogo de saberes» se ha venido entendiendo el ejercicio profundamente humano de intercambiar ideas o pensamientos en forma pacífica, a partir de lo fundamental de cada dialogante quien aparece como un vocero y/o representante de la cultura respectiva. Estos diálogos interculturales se desarrollan en orden a lograr un buen manejo de ese *Mundo* que es la sumatoria de todos los mundos (los particulares de cada cultura). (Urbina, 2013: 34)

Es así como desde una visión que propende al diálogo de saberes, a partir de la misma etimología de la palabra se entiende: diálogo, dia es a través de, logos es saber, conocimiento. En virtud de lo expuesto anteriormente resulta improbable que un diálogo no se encuentre permeado por esa inmanente condición de construcción del saber y de igual manera no hay saber que implícitamente conlleve de modo alguno a lo dialógico. Alguna clase de diálogo debe haber: entre las disciplinas, los saberes, entre la realidad-mundo, y la realidad-ser entre sujetos.

Dentro de estos planteamientos se adscribe una visión compleja y complejizante de la realidad, imbricada como base epistémica para la construcción compleja de saberes, una epistemología inter y transdisciplinaria, una dialógisis constructiva del saber. Este marco contextual epistémico puede resumirse a continuación:

Visión holopraxiológica	Opuesta al reduccionismo metodológico. Esto implica asumir la multidimensionalidad como instancia aproximativa a la complejidad.
Relaciones dinámicas y complejas	No limitadas únicamente a relaciones de causalidad.
Realidad como proceso dinámico	Superación del estatismo y de las constantes universales (leyes). Implica también la superación del determinismo causal, reemplazado por una lógica circular abierta recursiva y dialógica. Superación de la ontología de lo estable y apertura hacia la indeterminación.
Planteamientos pluridisciplinarios	Reemplazando la consideración unidimensional y disciplinar.
Tratamiento cualitativo inductivo	Superación del tratamiento analítico y cuantitativo.

Fuente: Autora, (2015)

Asunciones epistémicas: dialelo gnoseológico

En la urdimbre de los hilos teóricos figurativos que concatenan el dialelonoético- noemático de los discursos (episteme) del hecho educativo, desde su multidimensionalidad y complejidad, que lo envuelve en términos de un constructo que intenta posicionarse como un logos que se esgrima y posibilite el anclaje entre la noesis. Es decir, el conocimiento, y el mundo inteligible de las ideas, se establece un intento por articular este mundo inteligible con lo noemático, en un entretejido *corpus doctrinae* epistemológico que se constituye en elemento argumentativo. El hecho educativo como constructo emerge, pues, producto de la resultante articulada de los diversos referenciales del fenómeno y el *eidos* o las esencias, que son producto de la indagación, y la hermenéusis implicada e imbricada en el hacer investigativo del ser docente. De allí que el mismo adquiera un significado

otorgado por los actores involucrados, el ámbito y especificidad contextualizada del aula universitaria como lugar de encuentro y alteridad (reconocimiento de sí mismo y del otro), teniendo como génesis una praxis que intenta o debe intentar superar los tradicionalismos en sus diversas acepciones.

Asumir el hecho educativo como constructo implica la comprensión (*verstehen*) de algo ingenuamente intangible pero parado paradójicamente mensurable, a partir de sus múltiples y diversas manifestaciones, en un devenir que transita lo científicamente válido en las diversas prácticas discursivas y que parecen expresar su materialidad en niveles de significación que le van otorgando rigurosidad conceptual en términos de una realidad cuyas dimensiones son palpables en el desa-

rollo histórico social de sus actores. Ello conlleva a pensar y repensar la educación como un hecho social ineludiblemente caracterizado por la naturaleza intersubjetiva y por la intencionalidad formadora y transformadora, manifiestas en la formación del ser de modo complementario, demandando por ello una legitimidad epistemológica, en cuanto al modo natural de conocer, orientada por la comprensión hermenéutica.

Lo expuesto anteriormente, no cobraría gran relevancia si un corpus teórico coherente o adecuado no condujera a diversas interpretaciones sobre la educación y a repensar esa concepción tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, como instancia argumentativa desde otra mirada. Así como los discursos que enuncian el hecho educativo y la construcción compleja de saberes, analizando los mismos (saberes) en sus relaciones teórico prácticas. Para así explicitar un espacio donde se construye y reconstruye un sujeto educado en una sociedad que legitima las prácticas discursivas como saberes socialmente instituidos.

Pistas configurativas y elementos arqueológicos

Las diversas elaboraciones teóricas sobre la educación conllevan a un repensar del proceso de enseñar y aprender. También, como su consecuente construcción de saberes, desde nuevas condiciones epistemológicas. Para lo cual es necesario un discurrir que transite la complejidad, la incertidumbre y complementariedad, con una visión horizontal. En otras palabras, una ontología de la realidad contextualizada, intentando descifrar los

nodos críticos de un *concretumcomplexus*. Esto impele a formular ciertas interrogantes ¿Qué se entiende por educación en la actualidad? ¿Qué subjetividades se están construyendo desde las prácticas educativas? Quizás dichas formulaciones designan una temática que interroga e interpela sobre un saber intrínseco, natural, propio y real, así como sobre los saberes que emergen en una praxis pedagógica que se prefigura en una aparente crisis paradigmática y argumentativa. Lo que de alguna manera niega el cerco disciplinario de la denominada departamentalización de las ciencias, metafóricamente hablando, esto es el parcelamiento de los saberes imbricados en las ciencias.

En la actualidad es necesario superar las dicotomías y reduccionismos en pro de nuevas visiones transdisciplinarias, interdisciplinarias y pluridisciplinarias. Es así como en esa búsqueda esencial durante el hacer investigativo es posible permear su entretejido o urdimbre. De tal manera que se articule a partir de una sinalógica dimensional, bajo el postulado o triada epistémica onto-antropo-sociológicas. En dicha triada se imbrica la concepción del ser humano, del hombre, y por ende la realidad fenoménica social que lo envuelve.

Por tal razón, en el entretejido de estos hilos teóricos figurativos complejos emergen o se develan una serie de referenciales implicados a conocer, entre los cuales resultan destacables una serie de asunciones, tales como:

- a).- Asunción que alude a una concepción de la realidad social como conjunto articu-

lado de múltiples dimensiones y conexiones de carácter intersubjetivo.

b).- Asunción de que el proceso de otorgamiento de significados emerge de la resultante de una construcción de conocimientos en el contexto intersubjetivo y no de manera unidireccional, sino por integración y complementariedad de los elementos imbricados en el hecho educativo.

c).- Asunción de una necesidad de replanteamiento de una educación y muy particularmente en la educación universitaria que hace referencia y propugna una poiesis sobre la *mathesis* (saber del mundo).

d).- Asunción del reconocimiento de la transformación educativa universitaria, en la apertura de espacios reflexivos a partir de una racionalidad desde lo dialógico, intersubjetivo y la alteridad (reconocimiento de sí mismo y del otro o lo otro), como instancia que posibilite la transformación de los saberes desde nuevas miradas y visiones emergentes y contextualizadas.

A partir de dichas asunciones implicadas se puede proceder a enhebrar los hilos ductores, prevaleciendo siempre el principio ontológico de la condición esencialmente humana del ser. Es así como, a partir de dichas asunciones e implicaciones, se puede otorgar una estructuración al discurso epistémico, tomando como base una serie de referencias teóricas sobre la educación universitaria,

asumiéndose en el ámbito de su especificidad como un hecho social consensuado, que responde a una diversidad de necesidades, sean estas sociales, normativas o estructurales. Todo ello, bajo la prevalencia de una modulación de lo dialógico, recursivo y hologramático, en el encuentro o fluir entre sujetos gnoseológicos que comparten y se encuentran en una realidad fenoménica vinculada a diversas concepciones pedagógicas, corrientes filosóficas, epistemológicas y antropológicas, entre otras construcciones discursivas.

En concordancia con dichos planteamientos, la educación y su consecuente intencionalidad, que no es más que la construcción de saberes, se constituyen en un constructo fenoménico social, cargado de elementos noéticos–noemáticos. Estos elementos vinculantes y vinculados enfatizan, desde una óptica epistemológica, la comprensión del fenómeno educativo como complejo, cuyo marco general se encuentra direccionado a generar, construir, producir, reestructurar y crear nuevos significados (saberes), que en la actualidad se manifiestan disgregados y fragmentados en los diversos campos de las ciencias educativas sociales y humanas.

Poiesis de saberes. Una visión noética desde la ascesis

Las diversas aproximaciones conceptuales a lo interdisciplinario conllevan a dilucidar dos razones aparentemente inconexas pero unidas en su origen, que las soporta y se constituyen en trascendentales. En primer lugar, la preocupación hu-

manista y paralelamente, la preocupación por las ciencias. En el ámbito gnoseológico, surge la necesidad de ofrecer vías alternas de superación a la fragmentación generada por la epistemología de enfoque positivista, entre cuyas corrientes ideológicas la epistemológica intentó aproximaciones dirigidas a develar el proceso de construcción del conocimiento. En el devenir histórico del conocimiento científico, tanto en las denominadas ciencias sociales como en las denominadas ciencias naturales, es evidenciable la creciente y fervorosa división en campos o áreas del saber especializados, fragmentados en un aparente aislamiento entre ellos. Todo ello en el marco de una ciencia moderna que contextualizada en su racionalidad deviene y genera disciplinariedad.

Ahora bien, una *poiesis* de los saberes puede presentarse como una contribución y deseo de inserción que apuntala a una perspectiva de integraciones bidireccionales que parecen danzar y atravesar armónicamente, con pasos acompasados, en dirección horizontal y vertical entre las ciencias, desde lo inter, lo pluri y lo transdisciplinario. En los planteamientos de Morín(2000) se alude, precisamente, a la urgencia de organizar y profundizar el pensamiento complejo transdisciplinario, cargado de una praxis heurística, en un proceso de construcción conjunta de aprender-aprender de manera permanente y recursiva, esto es, en una especie o *modus vivendi* de relacionarse con el saber. Tal como lo plantea el autor: “Una reforma del pensa-

miento que cree puentes entre los distintos órdenes del saber y la reflexión”.

Esto se considera con miras a direccionar el entretejido o urdimbre de relaciones que implicaría una universidad verdaderamente autónoma en cuanto a generación de saberes, abierta a las diversas posturas epistemológicas, plurales, democráticas, participativas y flexibles, aperturando siempre espacios para nuevas visiones paradigmáticas emergentes en los procesos de enseñar y aprender para alcanzar la tan anhelada articulación de saberes. En este devenir cabe resaltar la urgencia del replanteo de un conocimiento que legitime los saberes desde los fundamentales planteados por Morín (ob.cit) para la educación del futuro: la ceguera del conocimiento, un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar la incertidumbre, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

La universidad, desde sus discursos autoconstruidos y legitimados, debe asumir un posicionamiento de resignificación de los saberes y las disciplinas que le sirven de soporte y fundamento para mejorar el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, así como las competencias que lo posibiliten. Esto ineludiblemente deviene en construcciones intelectivas impregnadas de sentido y significados. Todo ello a partir de un encuentro y diálogo académico desde una visión transdisciplinaria, desde ese ejercicio hermenéutico que subyace a la condición de la psique humana, en una búsqueda constante y persuasiva de sig-

nificados de los fenómenos, a partir de un intercambio intersubjetivo, dialógico y dialéctico entre el todo y sus partes. Propiciando no el divorcio o exclusión de ideas, sino la inclusión, desde y a partir de la complementariedad de aportes y perspectivas emergentes.

Construcción compleja de saberes ontomathesis

La amplitud de dicho objeto en términos de esta suscita dimensión discursiva, sólo implica resituar un referencial empírico para generar redes de hilos teóricos que faciliten otra mirada y ordenamiento de su significado, generando así una reconstrucción heurística en el modo de pensar los saberes, desde lo diverso y múltiple, desde lo arqueológico y genealógico, como elementos vinculantes del saber. La importancia de la construcción compleja de saberes desde esta postura intelectual implica asumirla como un proceso complejo en el que se parte de la diversidad y multiplicidad de acepciones coadyuvantes en la complementariedad entre teoría y praxis, como instancias aproximativas, para otorgar otra mirada a la legitimación de los saberes, de cuya praxis reflexiva emerge y se devela la resignificación, a partir de un contexto que le otorga su configuración.

En tal sentido, la construcción compleja de saberes, y su consecuente proceso de legitimación, particularmente los imbricados en el ámbito universitario, atraviesan y se decantan por una minuciosa revisión desde diversos filtros epistemológicos, los cuales a partir de sus configuraciones ló-

gicas permitirán el *verstehen* y la apertura de nuevos caminos que transitar, que se van develando en el discurrir. Esto, ineludiblemente, desde una mirada que escudriña e interpreta, a partir de diversas elaboraciones intelectivas, que es la forma como le dan sentido significativo y contextualizado los actores sociales, quienes así dinamizan, integran, complejizan y transforman su condición esencialmente humana, ya que el ser humano como sujeto epistémico busca complementar los saberes sociales, naturales, científicos y humanos, como elementos indisolubles.

Sobre la base de todos los planteamientos esbozados lo pluri, inter y transdisciplinar, se concretiza una relación dialogal en la construcción compleja de saberes, como parte de una praxis heurística en la educación universitaria, que deviene de un discurso concebido desde una visión apodíctica, donde que resulta que la educación universitaria, concebida en términos de la complejidad de los saberes. Solo puede darse en plenitud desde la acción de un *sein* que construye, deconstruye y reconstruye activamente en el devenir de su existencia.

Referencias

- Balza, A. (2012). De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad del conocimiento. Un desafío para abordar los estudios de postgrado en Venezuela. *Revista Honoris Causa*. Universidad Yacambú. Nro. 3 Junio. Pp. 1-12.
- Caicedo, N. (2001). La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario. *Revista Praxis Educativa*. Universidad Nacional de La Pampa. Pp. 68-83.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

-
- Heidegger, M (1927). *Ser y tiempo*. Traducción Eduardo Rivera. Santiago Chile: Editorial Universitaria.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Editorial Nueva Visión
- _____ (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- _____ (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona-España: Editorial Gedisa S.A.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires, Argentina: Editores Siglo XXI, S.A.
- Schön, D (1992.) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ediciones 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.
- Urbina, F. (2013). *Notas para un diálogo de saberes*. Documento en línea. Disponible: http://www.artesaniasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf [Consulta 28/03/2015]
- Yarzabal, L. (2001). *Transdisciplinariedad y prospectiva en la transformación universitaria*. Segunda Jornada Dialógica. Cuaderno de Marzo 1999 – 2001. Caracas – Venezuela.

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 03/03/2015

Resumen

El presente ensayo tiene como primer propósito generar reflexión acerca de los desequilibrios ambientales que atentan contra el planeta tierra y por ende contra todos sus habitantes. Hoy urgen acciones educativas que eleven los bajos niveles de conciencia ecológica que manifiesta el individuo. En virtud de lo expresado la teoría de aprendizaje cognoscitivista desde el enfoque constructivista dialéctico socio-cultural de Lev Vygotsky como base del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario para llevar a cabo concienciación ecológica se canaliza como una pertinente alternativa. Como segundo propósito el presente ensayo plantea el aprendizaje cooperativo y la participación como herramientas fundamentales en la educación universitaria y así egresar el profesional crítico y reflexivo con alto nivel de conciencia ecológica que requiere nuestra sociedad venezolana y el mundo.

Palabras Clave: Desequilibrios ambientales, enfoque cognoscitivo dialéctico socio-cultural, concienciación ecológica universitaria, aprendizaje cooperativo, participación

UNIVERSITY ECOLOGICAL AWARENESS

Abstract

This essay is firstly aimed at generating a reflection on environmental imbalances that threaten the planet earth and thus against all its inhabitants. Today educational measures are urgent to increase the low levels of environmental awareness of individuals. On the basis of this, the cognitivist learning theory from Lev Vygotsky's dialectical constructivist socio-cultural approach as the foundation of the university teaching and learning process to conduct an environmental awareness is presented as a relevant alternative. Secondly, this study states participation and cooperative learning as essential tools in higher education, and consequently, graduating critical and reflective professionals with high level of environmental awareness that our Venezuelan society and the world require.

Keywords: environmental imbalances, Cognitive Approach dialectical socio-cultural, ecological university Awareness, Participation, Cooperation.

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

Introducción

Hace poco más de cuarenta años, mientras orbitaban alrededor de la luna, los astronautas del Apolo 8 fotografiaron la tierra entera, captando el contraste entre su biosfera y el árido paisaje lunar donde ellos habían dejado sus huellas. Las imágenes del Apolo concienciaron al mundo de que la "nave espacial tierra" era venerable, y de que preservarla constituía un imperativo ecológico. (Lovelock, 2011:09)

Indiscutiblemente, vivimos en un pequeñísimo planeta comparado con la infinitud del universo y el cual nos exige acciones para poder preservarlo y es solo por la vía de concienciación que lograremos vivir ecológicamente equilibrados. Desde que el planeta tierra padece las consecuencias de ya viejas situaciones de desequilibrios ambientales a los que muchos afirman se iniciaron con la Revolución industrial, con la creación de la máquina por el hombre, la preocupación también surge desde entonces por erradicarlas, decretan, leyes y emergen organizaciones, se realizan conferencias y acuerdos con un propósito general buscando la manera de reducir sus consecuencias y el surgimientos de nuevas situaciones, aunque parezca que no se ha logrado nada, es a través de las leyes que a puesto un bloqueo a muchas consecuencias sino hoy viviéramos en un planeta casi desierto.

El asumir que somos habitantes de un mismo planeta y en cuanto a eso estamos unidos a un destino

común nos lleva a tomar conciencia mediante de prácticas, que nos beneficie por igual, sostiene Gore (2008):

“La comprensión que obtendremos acerca de quiénes somos en realidad nos dará la capacidad moral de hacer frente a otros desafíos relacionados que también requieren desesperadamente una redefinición como imperativos morales con soluciones prácticas” (p.11)

A través de la educación el individuo comprende su realidad y construye conocimiento de manera significativa dando paso a una formación intelectual y espiritual, que estará manifiesta en todas sus acciones, recordemos que el conocimiento se construye como una representación subjetiva como resultado de la interacción del sujeto con la realidad. Cabe destacar que la República Bolivariana de Venezuela integra la lista de los países con más leyes ambientales y en cuanto a educación la formación en valores ecológico se presenta como obligatoria, he aquí algunos artículos que así lo confirman.

La Ley Orgánica de Educación (2009) establece en su artículo 15, la educación tiene como finalidad impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales. Y para responder esta finalidad la educación ambiental es obligatoria en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En cuanto al Subsistema de Educación Universitaria el artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación

establece:

La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivas o reflexivas, sensibles y comprometidas y comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas, Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Quizás la situación de bajo nivel de conciencia ecológica en nuestro país radique en las inadecuadas herramientas que hasta el momento se han aplicado desde la educación, la impropia difusión de información acerca de las situaciones de desequilibrios ambientales y sus consecuencias. Por lo tanto un primer paso consistiría el aprovechar cada momento para informar con respecto al tema. Las situaciones de desequilibrios ambientales que afecta nuestro planeta tierra, responsables de la crisis planetaria, están claramente clasificadas no solo con el objetivo de conocer sus graves consecuencias por separados sino que cada situación hoy puede llegar a tomarse como un tema profundo y amplio de investigación, debido a sus constantes cambios, consecuencias y posibles soluciones. A fin de facilitar la reflexión se describe de manera sucinta el estado del arte de cada una de

ellas y contribuir con la urgente activación de la conciencia ecológica que yace en todos los seres humanos.

La contaminación del agua

El agua es el origen de la vida. Más del 75% del planeta y del cuerpo humano son agua. Antes de nacer vivimos envueltos en agua en el útero materno. El agua es fundamental para mantener la vida. El agua ha sido, junto con el aire, la tierra y el fuego, uno de los elementos constitutivos del mundo que habitamos. El agua circuló libre y abundante, alimentando la vida del planeta. Y sin embargo, la sobre economización del mundo ha transformado la abundancia en escasez. Después del oro negro y del oro verde, hoy emerge el agua a la superficie del mercado como el oro azul. (Leff, 2008:100)

El agua contaminada tiene alterada su naturaleza química, física y biológica por lo que es considerada no apta para el consumo humano, no pueden desarrollarse seres que viven en ella, sin embargo el hombre tomó los ríos, los mares y lagos como una vía para deshacerse de la basuras, destruyendo así flora y fauna acuática. La situación de ríos importante como Danubio, río de Plata, río Bravo, el Ganges, Nilo, Yangtze, río Magdalena, río Orinoco, Caroní. Presentan unos; más que otros, altos niveles de contaminación de sus aguas, información que no es un secreto, pero considerando los beneficios que trae para el hombre estas masas de agua se vuelve preocupante la situación, la utilidad de los ríos para el ser humano y otros seres vivos forma parte de desarrollo de las sociedades por cuanto es necesario la correcta utilización para alcanzar ríos sustentables.

Los ríos aportan al ser humano primeramente agua

para su consumo que si no está contaminada es más ligero su procesamiento para tal fin. También son utilizados para la higiene personal de muchas comunidades que viven a la orilla de los ríos. De la misma forma, son fuentes de alimentos, utilizados para el riego de siembras son en muchos países del mundo generadores de energías, En nuestro país, el río Caroní genera energía hidroeléctrica. Allí se encuentran las centrales Macagua I, II, y tres, además de otros ríos venezolanos que aportan en menos cantidad energías hidroeléctrica.

Las masas de aguas contaminadas alteran el ciclo hidrológico del agua y trae como consecuencia modificación o alteración del clima y de ecosistema, afectando directamente a todo ser vivo. Existen países que sufren altamente la contaminación o la desaparición de cuerpos de agua y sus niveles de salubridad son muy bajo. Si se aborda de manera sencilla los beneficios del agua para los ambientes naturales estos gracias a ella, mantienen el verdor que los caracteriza e incrementando así la humedad del aire, tan importante para nuestro organismo.

Es de vital importancia mantener la información acerca de los recursos hídricos en el mundo ya que muchos países sufren hoy por su contaminación que lleva a la escasez de este vital liquido para todo ser vivo, el ser humano no puede vivir sin agua, además de su consumo este es un elemento fundamental para el equilibrio de la atmosfera de la tierra, el agua es fuente de vida, por lo que su

contaminación genera al ser humano un grave problema para su existencia, los ríos, los mares, lagos y lagunas representan para el hombre vida y equilibrio, el que disminuya o desaparezca el abastecimiento de agua en una comunidad, ciudad o país generaría un caos social inmediato.

En casos de enfermedades como la malaria, el dengue, diarrea, cólera, entre otras, los médicos recomienda tomar agua potable o previamente hervida ya que el agua contaminada es vía de su propagación. Son innumerables las causas de la contaminación del agua donde se podrían nombrar residuos químicos, acuáticos y bacteriológicos los responsables pero hoy es reconocido que las consecuencias van más allá que padecerla solo el ser humano son situaciones que afecta a todo el planeta

La contaminación del aire

Los altos niveles de dióxido de carbono en el aire son ocasionados en forma natural o por el hombre resultando la contaminación o polución de la atmósfera, situación que afecta la salud pública y el equilibrio de los ecosistemas. Además de enfermedades respiratorias y encontrándose entre los grupos más vulnerables los niños y ancianos. La contaminación del aire es la causante de situaciones que hoy conocemos como calentamiento global y el cambio climático.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2007 indica que 1.3 millones de personas mueren en al año a causa de la contaminación atmosférica

que trae como serio problema el calentamiento global. Al respecto señala Leff (2008)

El calentamiento global es provocado por las crecientes emisiones de gases de efecto invernadero que atrapan las radiaciones solares e impiden que se disipen hacia afuera de la atmosfera. Esas emisiones son producidas por las industrias, por la extracción, transformación y consumo de recursos fósiles, así como la deforestación, la quema de bosques, los procesos de urbanización y el cambio de uso de los suelos. (p.11)

No ha sido fácil implementar acciones que controlen las causas del calentamiento climático, por lo que sigue tomando cada vez mas fuerzas la salida por la vía educativa, porque como lo ha expresado Leff es un problema de conocimiento que enfrenta como reto la educación universitaria desde la décadas de los setenta.

Concienciación ecológica universitaria

La conciencia ecológica del ser humano está vinculada a ese instinto de sobrevivencia que yace en cada ser vivo, desarrollando rechazo a todo aquello que pueda hacerle daño o atente contra su vida, por lo que no se puede pretender hablar de una desaparecida conciencia ecológica. El ser humano encamina hacia una constante calidad de vida en el presente y para el futuro, desarrollando conciencia de las cosas desde lo que hace o le sucede de allí que estará determinada por su ser social, siguiendo y compartiendo la posición de Marx citado por Carretero (2011) en cuanto a definición de conciencia "...no es la conciencia de los hombre lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su con-

ciencia..." (p.26).

A partir de esta definición se reafirma a un más la necesidad de poner en práctica acciones e ir intensificando esa conciencia ecológica, combatiendo o reduciendo al máximo todas esas situaciones de desastres ecológicos que hoy conocemos y que aunque la percibamos lejos sus consecuencias nos alcanzan de alguna u otra manera.

El aprendizaje desde lo dialéctico Socio-Cultural: Lev Vygotsky

El aprendizaje escolar se adquiere en las instituciones a través de uno que enseña y otro que aprende, estructurándose lo que conocemos como proceso de enseñanza y aprendizaje donde intervienen otros elementos para que se logre de manera eficaz, el aprendizaje significativo. El aprender hoy se fundamenta en la utilización de estrategias por parte del docente que transforme tanto la forma de pensar y de accionar del aprendiz desde lo social. El aprendizaje está fundamentado en dos teorías.

Teorías del aprendizaje conductuales o asociacionista y las teorías del aprendizaje cognoscitivista o mediacionales. En este caso, las conductuales conciben el aprendizaje como un cambio en la conducta del sujeto y las cognoscitivista consideran el aprendizaje un proceso interno en las estructuras mentales del sujeto. Estas teorías aunque conceptualizan el aprendizaje de manera distinta, muchos autores la consideran complementarias y así fundamentar el aprendizaje en cambios internos y ex-

ternos en el sujeto.

Entre las teorías cognoscitivistas se encuentra la teoría del aprendizaje constructivista dialéctico social cultural de Lev Vygotsky, señala Carretero (2011) al respecto: *“La contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino mas bien social”* (p.30)

Hoy se reconoce la importancia de la interacción como participación, la cooperación entre compañeros para lograr el aprendizaje y es de donde la teoría constructivista de Vygotsky hace énfasis, además de tomar en cuenta aportes de la psicología cognitiva la cual señala que el conocimiento nuevo debe estar estructurado con el conocimiento previo que posee el estudiante. Antes de comenzar ahondar aun más sobre esta teoría se hace necesario hacer una breve pero importante biografía de su representante.

Lev Semionovich Vygotsky nace en Moscú en 1896, gran psicólogo soviético, su educación estaba a cargo de profesores privados, una vez terminados sus estudios académicos se dedicó siempre a la enseñanza, muere joven a la edad de 37 años a consecuencia de una tuberculosis. Wertsch (2003) indica lo siguiente:

A los 15 años Vygotsky había pasado a ser conocido como el pequeño profesor, ya que siempre guiaba las discusiones entre estudiantes sobre materias intelectuales. Por ejemplo, examinaba el contexto histórico del pensamiento a través de debates y juicios simulados en lo que sus compañeros interpretaban el papel de figura como Aristóteles y Napoleón. Estos

debates eran una manifestación de uno de los principales intereses de Vygotsky durante esa etapa de su vida: la filosofía. (p.22)

Estuvo siempre interesado en la manera como llegaba el sujeto al conocimiento, aunque reconocía que la actividad social ayudaba en la formación de conciencia. Vygotsky consideró que las transformaciones internas del individuo comenzaban en el accionar externos del individuo por lo que creía que el conocimiento se construía activamente, sus postulados sobre el aprendizaje llega a América en 1960 y desde entonces fueron acogidos y estudiados por otros educadores resaltando sus ideas como la del que el conocimiento está influenciado por la interacción social, al respecto señala Santrock (2010): *“Vygotsky sugiere que el conocimiento avanza mas a través de la interacción con los demás en actividades que demandan cooperación”*(p.66).

Por lo que hoy día se considera que el desarrollo de las funciones cognitivas están estrechamente relacionada con lo social donde se desenvuelve el individuo y es a través del nivel de desarrollo potencial planteado por Vygotsky como vía para construir aprendizaje desde la participación y cooperación entre estudiante la cual parafraseando a González (2011) es la resolución de un problema bajo la participación de otro compañero más capaz.

La teoría constructivista representada por Vygotsky, reconoce la importancia del contexto socio cultural, de las prácticas sociales de las per-

sonas las cuales son mediadas por el lenguaje, el conocimiento que construye el sujeto desde su contexto permite reconstruir su mundo hacia transformaciones más favorables y contextualizada. El docente desde el enfoque socio/cultural crea las condiciones para que el aprendiz participe y coopere en la construcción de conocimiento individual desde lo colectivo.

La idea de Vigotsky forma parte del bagaje pedagógico actual ya que representa una forma diferente, estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, encaminado hacia un aprendizaje significativo. El enfoque socio/cultural se caracteriza, por enfatizar, según Ferreiro y Espino (2011) a partir de los siguientes rasgos:

Lo individual desde la perspectiva de lo social.

El vínculo de los procesos psicológicos y los socioculturales.

El condicionamiento social de lo psíquico.

El conocimiento (la cultura) como la interiorización de lo sociocultural.

Los procesos psíquicos como procesos no aislados.

La conciencia como integración de los procesos psíquicos superiores

La actividad y la comunicación como medios que hacen posibles la interiorización.

La mediación como elemento fundamental para la interiorización mediante la actividad y comunicación

La existencia del vínculo entre lo cognitivo lo afectivo. (P.70)

Vigotsky enfatiza esa relación del individuo con el entorno y del cual no se desprende para llevar una constante interiorización de lo nuevo desde la experiencia.

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza

La cooperación dentro de la enseñanza se mani-

fiesta en la manera como juntos alcanzan un propósito, el aprendizaje Ferreiro y Espino (2011) señalan *“El aprendizaje cooperativo es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo”* (p.26)

Cuando el docente trabaja con sus estudiantes en equipo, donde deben ayudarse unos con otros, no está haciendo otra cosa que aprendizaje en equipo, el aprendizaje cooperativo, también puede ser entre dos estudiante, el resultado será el mismo un aprendizaje motivado y profundo, logrado entre estudiantes con igual propósito y donde uno de ellos brinda mayor apoyo al respecto lo que definiría Vigotsky como la Zona de desarrollo próximo, en donde la tutoría no solo beneficia al uno sino ambos. En cuanto a investigaciones realizada sobre el aprendizaje cooperativo Slavin citado en Santrock (2010) señala:

El aprendizaje cooperativo es buena estrategia cuando se conjugan dos condiciones:

1.- Se generan recompensas grupales. Se le da al grupo algún tipo de recompensa, para que los miembros del grupo sientan que ayudarse uno con otros es beneficio de todos.

2.- Los individuos se hacen responsables. Se usa algún método para evaluar la contribución de cada miembro del grupo, como un examen individual. Sin esta evaluación individual los alumnos podrían “holgazanear” dejar que otros estudiantes realicen su trabajo y a otro tal vez se le margine por considerarse que tiene poco que dar o contribuir al trabajo en equipo. (p.354)

Desde la experiencia personal poner en práctica el aprendizaje cooperativo, deben considerarse las condiciones nombradas, El aprendizaje cooperati-

vo (A.C) fomenta la motivación y la responsabilidad, que en cuanto a estudiante de educación universitaria se logra efectivamente. Existen muchas estrategias a nivel de educación universitaria que se basan en el aprendizaje cooperativo como: investigaciones grupales, trabajos en pareja, anotaciones de campo, visitas guiadas en donde se distribuyen las responsabilidades individualmente y se logran los propósitos educativos en forma grupal.

Desde la educación universitaria y el propósito de concienciación ecológica el A.C representa una metodología adecuada, además de ser aplicada comúnmente por el docente universitario. La interacción estudiante-estudiante es una constante que caracteriza esta metodología donde la actitud del sujeto en relación con el objeto de conocimiento, genera reflexión individual y colectiva y resultan de la metacognición, proceso activado en los trabajos en equipo ya facilitando la aplicación o transferencia del conocimiento construido. Existen principios que rigen el Aprendizaje Cooperativo los cuales Ferreiro y Espino (2011) lo estructuran de la siguiente manera:

Principios de mediación. La dirección del proceso educativo de modo no frontal, sino mediatizado. El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende. El maestro acompaña a los estudiantes en el proceso de búsqueda, redescubrimiento, construcción y aplicación creativa de lo que se aprende. **Principios de liderazgo distribuido.** Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo, lo que se propicia al desempeñar diferen-

tes papeles en el trabajo en equipo, unas veces como coordinador del equipo, otra como relator y, entre otras, la de animador.

Principio de agrupamiento heterogéneo. Los equipos de alumnos efectivos son aquellos heterogéneos y que incluyen estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y habilidades sociales.

Principio de interdependencia positiva. Los estudiantes necesitan desarrollar su interdependencia tanto cognitiva como afectiva y a partir de ello desarrollar habilidades sociales que les permitan una interdependencia social positiva.

Principio de adquisición de habilidades sociales. Las habilidades sociales de los alumnos para trabajar en equipo son una condición necesaria para aprender en equipo.

Principio de autonomía grupal. Los estudiantes podrán solucionar mejor sus problemas si no son “rescatados” por el maestro. Los alumnos que solucionan sus problemas son más autónomos y autosuficiente. (pp. 83-84)

Conocer los principios que rigen el aprendizaje cooperativo resultan una gran ayuda para el docente llevar debidamente su aplicación. El aprendizaje cooperativo será una propuesta adecuada para todos los niveles educativos donde se pretenda, construir conocimientos desde la reflexión y acción.

La participación en la enseñanza

Participar es ser parte activa dentro de un proceso, es acción, es llevar a cabo acciones que conduzcan positivamente el proceso generado. Entre los cambios positivos que han surgido en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra de manera relevante la participación activa del estudiante la cual facilita el aprendizaje y al docente facilita la valoración de lo aprendido. Como plantean Ferrei-

ro y Espino (2011)

La participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria, hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad, o también una actitud o valor. Existen distintos tipos de participación, por ejemplo, la individual y la grupal: también la predominante intelectual cognitiva, la predominante manual o motriz y la predominante efectivo-emocional. Son tipos aunque en la práctica la participación se nos presenta como una unidad que implica tanto lo intelectual, lo psicomotor y lo socioemocional. (p.91)

Desde la teorías del aprendizaje conductista o cognoscitivista indiferentemente desde cualquiera que sea su enfoque, la participación para lograr el aprendizaje representa un elemento de vital importancia, porque permite un mejor aprendizaje, por lo que el rol del docente como promotor de la participación del estudiante debe destacar a la hora de querer unos estudiantes activos dentro del proceso enseñanza y aprendizaje. En relación a ello Ferreiro y Espino (2011) expresan: *“Para aprender es necesaria la participación activa y comprometida del sujeto que aprende en la construcción de su conocimiento. Cuanto más participe, mayores probabilidades se tienen de un aprendizaje significativo.”* (p.93)

Es de vital importancia la participación del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque esta representa un elemento álgido para el aprendiz que adquiere características de comprometido y activo construyendo conocimiento. Es

relevante destacar que a través de la participación se activa el pensamiento crítico-reflexivo del estudiante y conductas apreciadas en el ámbito educativo. Desde el enfoque constructivista sociocultural la participación con otros en prácticas socioculturales permite reconstruir el contexto donde vive y desarrollan a su vez la conciencia.

En la actualidad educativa, la participación del estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje contribuye a una educación donde se destaca, lo humanista, lo social, el compromiso, el sentido democrático, el carácter dialéctico, complejo, su carácter interactivo y también la flexibilidad de adaptar el aprendizaje a la necesidad de solucionar situaciones sociales como lo son hoy día los desequilibrios ambientales en donde la participación individual, originará beneficios colectivos.

Reflexión final

La educación siempre asumirá retos ya que debe ir de la mano de la dinámica social, manifestada a través de los adelantos tecnológicos que debe afrontar o por situaciones social que deben ser erradicadas o minimizadas y es desde la concienciación de los sujetos que estará asegurado el éxito, por lo que cabe destacar el rol tan importante del educador en la formación de los individuos.

El docente está en una búsqueda permanente de estrategias adecuadas e implementarla desde proceso el enseñanza y aprendizaje para facilitar, el construir conocimientos acorde con la realidad y de esta manera transformar los pensamientos y las acciones de sus estudiantes.

La teoría constructivista desde el enfoque socio-cultural de Lev Vygotsky se puede asegurar grandes cambios en los estudiantes a la hora de concienciar situaciones ecológicas que afecta a todos los seres vivos y a nuestro planeta tierra como se reconoció esta teoría.

Primero toma en cuenta la importancia de las interacciones dentro del contexto social como también lo mediatizado por pares es decir otros compañeros capacitados por lo que el conocimiento será producto de un encuentro social para luego ser internalizado. Segundo el docente tiene libertad de implementar estrategias que le permitan al estudiante pensar, accionar y construir nuevos conocimientos útiles acordes a una realidad, es conveniente pues que el docente, conozca los alcances de la teoría constructivista, hoy implementada en casi todos los sistemas educativos del mundo, llegando a la conclusión educativa que el conocimiento no se transmite se construye. Para lograr concienciar ecológicamente desde la educación universitaria, el docente deberá ser promotor conjuntamente con sus estudiantes acciones donde la participación y la cooperación sean la base del proceso de enseñanza y aprendizaje

Reflexionar es un acto propio del ser humano, el cual hace que el docente esté en una constante búsqueda de la verdad acerca de situaciones que nos afecta y desde el lugar donde este se encuentre buscar soluciones. El docente ha comprendido que los procesos educativos pertenecen a una

realidad donde las acciones que allí se realizan contribuyen al beneficio inmediato tanto individual como colectivo.

“Primero fue necesario civilizar al hombre en su relación con el hombre. Ahora es necesario civilizar el hombre en su relación con la naturaleza”

Víctor Hugo.

Referencias

- Carretero, M. (2011) *Constructivismo y Educación*. Argentina: Paidós.
- Ferreiro, R y Espino, M. (2011) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- González, F. (2011). *El pensamiento de Vygotsky*. Argentina: Trillas.
- Leff, E. (2008) *Discursos Sustentables*. México: Siglo veintiuno.
- Ley Orgánica de Educación (2009). República Bolivariana de Venezuela Gaceta Oficial N°5929.
- Ley Orgánica de Universidades (2008) Gaceta oficial N38.896. República Bolivariana de Venezuela.
- Lovelock, J (2011) *La tierra se agota*. Caracas: Planeta.
- Pérez, E (2006) *Más y mejor educación para todos*. Caracas: San Pablo.
- Santrock, J. (2010) *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Werstch, J. (2003) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Sección:

Trabajo de Investigación

HOLOGRAFÍA DEL HIPERTEXTO: UNA INSTRUCCIÓN ÉTICA DE LA INFORMACIÓN EN AULAS VIRTUALES DE APRENDIZAJE



JUAN ANTONIO RUFFINO*
jruffino@uc.edu.ve

Recibido: 28/07/2014

Aceptado: 03/11/2014

Resumen

Un ensayo en el área digital del conocimiento involucra procesos, principios y componentes que se interrelacionan desde lo teórico operativo, considerando una realidad compleja e interactiva con profundo acento subjetivo. Ante tales desafíos, la presente disertación redimensiona el discurso de una holografía axiológica del hipertexto, donde la heurística digital propicia el ejercicio ético de la información, mediante el software social denominado web 2.0., corroborándose la necesidad de una holografía interfacial en el reconocimiento ético, que involucra a la virtud de la prudencia como concepto axiológico que asume una ontología en quienes gestionan la investigación en las redes de la información considerando los principios pedagógicos-triádicos GIC (gestión-información-conocimiento), y utilizándose la perspectiva meta-analítica de la triangulación, interpretando la reducción eidética en el análisis obtenido. Esta categorización develó la necesidad de consolidar criterios éticos virtuosos en cuanto a una holografía pedagógica que propicie el uso axiológico del hipertexto, procurando así la investigación hacia nuevos horizontes ilimitados en la gestión digital del conocimiento académico.

Palabras clave: interactividad digital, tecnologías de la información y la comunicación, educación universitaria, educación a distancia, sistemas instruccionales, aprendizaje en línea, currículo digitalizado, virtud de la prudencia.

HOLOGRAPHY OF HYPERTEXT: DIGITAL INTERACTIVITY FROM AN ETHICAL INSTRUCTION OF INFORMATION, IN VIRTUAL CLASSROOM LEARNING Abstract

An essay in the digital area of knowledge involves: processes, principles and components interrelated from the theoretical operative, considering a complex reality and interactive with a deep subjective accent. To such challenges, this dissertation resizes the speech of an axiological holography of hypertext, where digital heuristics propitiates ethical practices of the information through the social software called web 2.0, corroborating the need of an interphase in the ethical recognition, involving the virtue of prudence as an axiological concept that assumes an anthology about who handled the research in the information networks, considering the pedagogic-triadic principles MIK (Management-Information-Knowledge) and using meta-analytic perspective of triangulation, interpreting eidetic reduction of the analysis obtained. This categorization reveals the need to consolidate virtuous ethical criteria regarding pedagogical hologogy which promotes the use of the axiological hypertext, thus making possible research to new unlimited horizons in digital management of academic knowledge.

Keywords: digital interactivity, information and communication technology, higher education, distance education, instructional learning systems, virtue of prudence.

*Doctor en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.247-262.
ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
Holografía del hipertexto: una instrucción ética de la información en aulas virtuales de aprendizaje

Juan Antonio Ruffino

Introducción

En el ámbito actual, la internet se ha convertido en una herramienta de diálogo para el usuario e investigador académico, y la web es un ejemplo amplio de herramientas que invita a toda persona a ser creativa, tanto en un proceso de parafraseo o producción intelectual. En el presente se ve cómo a través de la red de redes, las personas se conectan con el mundo. Por ende, todo aquello que implica una exploración sugiere una interacción con la información. Ciertamente, la gestión del conocimiento es el proceso gnoseológico máspreciado y de ella se desprenden los métodos de aprendizaje que pueden ser abordados desde un diseño teórico de instrucción muy específico y en la naturaleza de la presente reflexión, desde una instrucción ética de la misma. Donde los contextos de la educación formal, en el ejercicio de la profesión ética de la docencia, se presenta como un componente que nutre constantemente el hecho curricular.

De ahí, el uso que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cobrado en la vida académica, generando una nueva herramienta pedagógica para los estudiantes que de acuerdo a su cronología, hoy día son llamados “nativos e inmigrantes digitales”. Hacer referencia a esta expresión busca significar el afecto que éstos sienten a los artefactos tecnológicos o bien al uso interactivo de computadores personales en las redes. En el caso específico de los estudiantes universitarios de tercer, cuarto y quinto nivel, la prolifera-

ción de espacios web interactivos (tales como Facebook y Twitter) les ha permitido familiarizarse, por ejemplo, cada vez más con los avances en el diseño y producción de material intelectual. De acuerdo a lo planteado por Cabero (2007) se tiene que:

...la utilización de las nuevas tecnologías y las posibilidades que nos ofrecen para crear entornos interactivos para la formación, la amplitud de información que ponen a nuestra disposición, la flexibilización que posibilitan, y la diversidad de sistemas simbólicos que son capaces de movilizar, hacen que el profesor y alumno tengan que jugar roles diferentes a los que desempeñaban en entornos más tradicionales de formación (p. 1).

Es decir, se define el hecho tecnológico como un elemento innovador de formación, ya que le permite al aprendiz, junto con el docente, la decisión de emplear un aula virtual como instrumento de facilitación para el proceso de aprendizaje que mejorará su propio proceso de investigación. La función principal de un aula virtual, totalmente en línea o semipresencial, es promover una participación interactiva entre los participantes dentro del proceso de aprendizaje, a partir de la comunicación continua y abierta. Por lo tanto, el facilitador debería desarrollar su función orientadora con estrategias didácticas que motiven a los participantes a mantener encuentros e intercambios en los foros de discusión y salas de chats, lo que permite construir un verdadero escenario interactivo de aprendizaje virtual colaborativo.

Cada principiante tiene un modo específico de asimilar sus conocimientos. Por lo que el uso digital

de colores, texturas, fuentes y sonidos mejoraría significativamente la estimulación de los cinco sentidos. Convirtiendo el proceso de aprendizaje en un efecto didáctico particular de innovación, donde los elementos de la heurística digital, basados en principios de visibilidad y usabilidad, permitiría el desarrollo acelerado y diversificado de las ciencias y el desbloqueo de muchos enigmas que aún no han podido ser descifrados en el aprendizaje, producto de una deconstrucción del hipertexto no aún bien concertada entre docentes especialistas en la informática educativa. Siendo el trabajo colaborativo en las redes un esfuerzo en donde aún no se ha podido encontrar éticamente un verdadero encuentro folclonómicamente académico.

Tales aspectos hacen reflexionar con relación al papel de lo que sería una gestión profesional en el contexto prudencial y holográfico del hipertexto. El uso de las nuevas tecnologías no responden a un capricho meramente circunstancial, sino que todo aquello que se produce intelectualmente hoy día responde a una relación del hombre con la máquina, en una interfaz que debería procesar metaconocimientos. Al mismo tiempo, el teclado y el almacenamiento digital en la nube representan la nueva heurística basada en los principios de visibilidad y usabilidad, que hacen del estado semántico del arte, la nueva concepción de respaldo para la elucubración de nuevas epistemes.

Dicho así, la redimensionalidad de una instrucción

ética, desde los principios pedagógicos, propiciaría un enlace con las herramientas multimedia y un elemento innovador para la creación de producción original de contenido intelectual, haciéndolo pertinente ya que el uso de una plataforma digital en línea favorece la virtualidad propia de aprendizaje, beneficiando así la autoría original de ensayos y valor agregado a la producción sistemática en la gestión del conocimiento. Por eso es pertinente la auto-formación en la competencia de un sistema ético virtuoso basado en la acción holográfica de la prudencia, para facilitar esa distinción necesaria en la investigación hipertextual y en el desarrollo del conocimiento, con relación al manejo de la cita autórica previa.

Comprensión de términos, desde una instrucción neologista en la ética de la información

Es conocido que el uso de la informática educativa ha significado para la investigación académica la generación semántica de un vínculo estrecho con las metáforas que se generan en la gestión digital del conocimiento. Es por ello, que las nuevas tecnologías permiten la revisión e inserción de nuevos términos a acuñar en esta reflexión, a saber:

- Gic: trilogía capital basada en la gestión-información-conocimiento.
- Holografía del hipertexto: holografía interfáctica del conocimiento.
- Hurto hipertextual: robo evidenciado de una escritura narcisa basada en el bien intelectual

ajeno, mediante el uso de herramientas o armas icónicas, en el proceso de copiar-pegar-plagiar (o plagio digitalizado).

- Interfácico (a): territorio multimedia que contiene información texturizada y digitalizada. Es de hacer notar, a diferencia de la física convencional, que la palabra “interface” para uso e interpretación de las nuevas tecnologías, se escribe con “c”.
- Interface (interfaz) multimedia: relacionado al diseño de todo software manejado por ventanas protocolarmente codificadas mediante el uso de un programa. En el caso específico de estudio, dicese de todo navegador o browser para el uso de la información dispuesta en la red de redes.
- Mapa y territorio: el mapa es para cada persona una suerte de efecto que suma diferencias, que organiza noticias sobre diferencias en el territorio. El mapa se convierte en la relación que la persona establece respecto al mundo o territorio semántico que lo circunda en internet.
- Narcisismo redaccional: denomínese como el culto ególatra y exacerbado de los constructos semánticos ajenos, en la asunción de un *yo-propio-pseudo-autórico* del texto plagiado, por la carencia de toda cita bibliográfica previa.
- Prudencia: llámese a aquel auto-atributo-práctico-trascendental y ético del hombre ante el recto obrar, frente a un corpus teórico ya definido (o el hombre virtuoso que asume la virtud de la prudencia).

Red de redes: la Multi Malla Mundial de la Información y la Comunicación (World Wide Web). Desde esta definición específica de términos, el lector puede compartir un mismo propósito en el discurso de lo digital. La especificidad de este estudio parte por consiguiente, desde lo teórico-operativo, invitando a proseguir e interpretar la comprensión del objeto.

Una metódica en ambientes virtuales de aprendizaje

Una postura virtuosa de la ética se localiza en el uso, manejo y disposición de la virtud de la prudencia, como eje motorizante en la generación semántica de valores, vigorizando así la *definición de significados* en las manifestaciones del hombre frente a la máquina (computador), evitándose un narcisismo redaccional que impide la generación autórica de metaconocimientos, trayendo a la praxis académica la propulsión y diversificación, en lo humano, *de valores y sentido de pertenencia a la investigación* en el ámbito universitario. Desde esta perspectiva, el paradigma de este ensayo se circunscribió a un enfoque cualitativo fenomenológico, donde la categorización se fusionó para integrar la interpretación del principio virtuoso de la prudencia en la gestión de la información y el conocimiento para la producción de constructos semánticos, desde una visión ética en el uso del hipertexto, para una interactividad de lo digital. Con atención a estos criterios, el estudio muestra un cuerpo de consideraciones teóricas para los facilitadores, como herramientas del reconoci-

miento de la prudencia en el manejo hipertextual del conocimiento en aulas virtuales de aprendizaje.

En la especificidad de este estudio ético-interactivo, el autor de este ensayo efectuó lecturas previas que condujeron a la episteme de *un holograma de la consciencia prudente llevado al hipertexto*, consultando a autores como Pablo Navarro Sustaeta y Jesús Ibáñez (1994), quienes extrapolaron el postulado inicial de Dennis Gabor (premio Nobel de Física 1971), en su acepción original de los hologramas. Para la referencia ética virtuosa, se hizo una sustentación interpretativa en autores clásicos como Baltazar Gracián y José María Méndez (2002) así como a materiales previos (mimeografiados) del autor del presente ensayo. Siendo esta referenciación el contenido gnoseológico base que condujo a una interpretación y comprensión en la dicotomía ética de virtualidad-virtuosismo.

Tomando este preámbulo, cabría preguntarse ¿Qué es una innovación investigativa? Un término que acuña muchas acepciones, pero al final permite ubicar un elemento pedagógico de constante renovación académica. En este sentido, la innovación debe ir acompañada de una planificación inmersa en un *aggiornamento* que permita renovarse de acuerdo a las manifestaciones que la sociedad misma presenta, en función de lo que un usuario produce intelectualmente por medio de las nuevas tecnologías.

Los estudiantes universitarios, así como profesio-

res, se olvidan continuamente de la palabra *investigación*, que desde el punto de vista de lo académico representa un término excelso e identifica la razón de ser de una casa de estudios. Cuando en algún momento se viene a colación la palabra citada, en muchas oportunidades se maltrata semánticamente, aún cuando se hace uso indiscriminado de la digitalización de los recursos web, cayendo en gran parte de los casos en ese ya sabido error, que comúnmente y vulgarmente se llama “el copia y pega”. Cabría entonces preguntarse: ¿Es correcto que se arguya cuáles innovaciones tecnológicas acompañan al investigador?, o más bien... ¿Cómo se debería malear deontológicamente estas tecnologías para un uso cónsono de la información? Porque al final... ¿Quién hoy día no se sienta frente a un computador a confeccionar sus avances académicos? Los medios digitales son el resultado de la interacción de tres elementos en la gestión del conocimiento:

1. El sistema simbólico.
2. La tecnología de transmisión.
3. El mensaje.

En el sistema simbólico se codifican los contenidos digitalmente, por medio de la metáfora, de manera verbal, auditiva, icónica y cromática, es gracias a la metáfora que en el día a día se vivencia la iconización de los sentidos. La mente elucubra, guarda y racionaliza sus ideas, por medio de la simbolización que se genera en los hologramas de

la mente, tal como lo señala Navarro (1994) en las disertaciones aquí interpretadas en la presente tesis. Esto da lugar a la explicación ya fundamentada en esta investigación, respecto a la holografía del hipertexto desde una instrucción ética de la información en la gestión digital del conocimiento.

En la tecnología de transmisión, la plataforma (software) representa el vehículo lógico de comunicación, en la ya harta interpretada relación hombre-máquina, siendo la ventana de navegación el espejo-monitor concebido como artefacto físico electrónico para dicha interacción.

El mensaje: ciertamente la naturaleza de lo humano tiende a la concepción de la iconización en la convivencia de lo social, desde lo superficial y más burdo, hasta lo más trascendental. Igual es cierto que nuestro esfuerzo, hoy por hoy, impera en el recibimiento, búsqueda y transmisión de un mensaje, de ahí que el poder y razón de ser como hábito de vida cobre su sentido primigenio y consensuado de existir. Es la propagación del mensaje lo que da razón de vivir a todo hombre, donde la empatía entre pares permite la conciliación icónica en este transitar terreno. He aquí, que la interacción académico-digital propicie una simbología significativa en la producción web-pistémica del conocimiento.

Al ser humano lo mueve ontológicamente un mensaje, lo mueve la divulgación de un contenido que genera bienestar semántico, *y he aquí lo que hace*

mención y sentido al término “ética de la información”. En esta era de las nuevas tecnologías, las personas revisan continuamente su mensajería de texto o bien siguen alguna lectura en pdf por medio de los teléfonos inteligentes. Esto es lo que precisamente es ética de la información, evidenciada en la *relación-hombre-máquina*, y no es otro que la transmisión del mensaje. El dar y recibir un mensaje es lo que precisamente le da sentido a la existencia terrena... ¿Por qué se vive? ¿Por cuál razón se respira? Estas preguntas existenciales permiten entender en gran parte la razón del porqué se ha dado un boom al uso de las nuevas tecnologías... y entonces, ¿Por cuál razón muchas personas predicán que las tecnologías son frías y distantes? Categóricamente *no*... todo lo contrario... las tecnologías son esencialmente cálidas, las tecnologías permiten sentarse frente a un computador, con un café bien caliente, desinhibido y al mismo tiempo frente a una interfaz donde se pueden confesar y plantear temas, así como asuntos que generalmente los usuarios no se atreven a comentar “cara a cara”... entonces, ¿Son frías las tecnologías? Es ante todo un recurso protocolar que permite establecer una relación y una educación *sin distancias*. El uso de las tecnologías, por ende, permite preservar el entorno terreno, en su prolongación de vida como planeta atmosférico.

La consulta de un hipertexto en una hoja de navegación lleva al viaje apasionante de saber discernir

lo esencial y oportuno en el manejo de la información. La idea, es en consecuencia, poder demostrar solidaridad y empeño en ayudar a salvar los tropiezos "hipertextuales" que se puedan presentar en la exploración de los contenidos. Por tanto, es "interactuar colectivamente", coleccionando activamente el conocimiento colaborativo en el aprendizaje digital. He aquí que la razón principal en la defensa del idioma sea dar testimonio, que no hay poder más grande y excelso que *el poder de la palabra*, y todo aquello que envuelve a la paráfrasis genera un cambio actitudinal en la persona y en aquellos que le rodean. No es entonces una mera concepción altruista o filantrópica, es más bien la realidad interpretada a través de una lupa virtuosa representada en todo conocimiento impartido, para una relación maestro-discípulo.

Ética hipertextual de la información en la dicotomía virtualidad-virtuosismo

En el uso etimológico de las palabras surge, en la sociedad digital del conocimiento, un planteamiento ético visto desde el manejo instruccional de la didáctica en la interactividad, tanto de la búsqueda de información en internet, así como en el aprendizaje colaborativo, y no es otra que el resultado en la relación etimológica y dual entre los términos de virtualidad y virtuosismo.

Dada la premisa anterior, tanto la "virtud" como lo "virtual" proceden de una misma raíz etimológica latina: *virtus – virtutis*. Esto llama a la conjunción de ideas, de modo que el ejercicio de las

virtudes sea la practicidad y manejo de la información en la gestión digital del conocimiento. En la medida en que el desempeño en la investigación académica atiende a la ética, esa función, basada en una gerencia educativa digital, será más pertinente y virtuosa para que el estudiante pueda producir particular y originalmente constructos semánticos innovadores. Restan, entonces, dos alternativas en esta producción académica: una basada en *copiar, pegar y plagiar*, y otra opción virtuosa, basada en la acción hipertextual de *copiar, pegar y crear*; esto se logrará en la medida en que el facilitador incentive a sus estudiantes a formularse un sistema propio de creencias, donde la búsqueda bibliográfica referencial genere una biblioteca electrónica virtuosamente administrada, generándose así reflexiones web-pistélicas propias de metaconocimientos, la producción evaluativa por competencias y la confección autórica de materiales educativos computarizados.

El sagrado deber ser de la docencia es donde la etimología del *docere* propicia una *dosificación a cuenta gotas* como resultado de un proceso didáctico que hace de la educación a distancia un proceso colaborativo que revierte la idea tradicional en el que la evaluación de los aprendizajes se concibe netamente punitiva y medible y que forma de este vocablo de raíz latina, en la persona del facilitador, la propulsión interactiva digital, desde una instrucción ética de la información. Las nuevas tecnologías son punto de partida para la integra-

ción académica, junto a sus límites y fronteras, determinándose por sus comunidades científicas, facilitando así un proceso dialéctico entre el todo y sus partes, dadas por la carga histórica, contextual y de significado en cada uno de los participantes que la visitan, que de forma autónoma y didáctica son los propios dueños de su percepción investigativa.

En este mundo digital paralelo, se proporciona una domesticación de la comunicación, causada por la adquisición de nuevos conceptos y la incorporación de nuevos significados. Asimismo, en este proceso de adecuación, la comunidad colaborativa de aprendizaje se ajusta a una nueva jerarquización de roles. Cada aprendiz, desde su propio ser y bajo sus propios significados y acciones, dictaminará cuál rol ocupará dentro de dicha comunidad. Esta modalidad educativa a distancia afianza la relación entre el docente y los estudiantes, dado que con la búsqueda constante de la información, se fomenta ese “ser investigador”, definiéndose así la gestión ontológica del conocimiento. En este sentido, los objetivos de la interactividad digital para el desarrollo del conocimiento, debería basarse en las siguientes directrices:

- Integrar criterios conectivistas en la producción didáctica multimedios.
- Tematizar la folcsonomía epistémica del conocimiento.
- Re-definir la metodología de investigación

como confección icónica en la gestión del conocimiento digital.

- Vivir el mensaje autórico que se descifra en la reciprocidad virtualidad – virtuosismo se traduce como la razón interactiva de ser en la existencia. El mensaje virtualizado es la morada que habita en la virtuosidad ética de cada ser.
- El mensaje es el código ethos de la vida humana. La vida es la razón de ser del mensaje, por lo tanto, el mensaje da el hálito icónico al investigador que gestiona lo digital.
- El contenido digital del mensaje te permite convivir interactivamente con la máquina y la vida es lo que se preserva en la autoría innovadora de aquello que se redacta.

El solo hecho de que un estudiante o investigador escriba su aportación en un determinado foro, ya eso se considera una colaboración semántica, porque seguramente, el resto de los participantes van a seguir detalladamente sus intervenciones. Pero al ser esa persona que vive en una territorialidad de lo "humano" se hace muy difícil reconocer los avances y la calidad académica de un compañero de estudios, porque erróneamente se asume el trabajo colaborativo como una competencia, en vez de abrazarlo y recibirlo como un esfuerzo de una inteligencia colectiva. La idea es que el valor de las ideas sea recíproco en el aprendizaje colaborativo. Por ende, el trabajo integrado lleva a la con-

junción de ideas y propicia a la vez la inteligencia colectiva. La interactividad es el elemento decisivo en este trabajo. Se fomenta la inteligencia agrupada y el avance del quehacer científico se cualifica con el colectivo digital de los estudiantes, en torno a una misma interfaz. Con ello se pretende el avance de las ciencias, en la consecución y progreso del conocimiento, a modo de generación de etiquetas digitales semánticas en las redes.

Se tiene entonces que la inteligencia colectiva, interpretando a Pierre Levy (2004) es: un intelecto tecnocolectivo es una membresía *nética* y semántica, es una membresía colaborativa; es un *capital accionario nético*, es un capital digital cognoscitivo. La inteligencia colectiva es una nueva especie digital antropológica, es un cerebro digital compartido, el intelecto tecnocolectivo es una competencia académica de todos los internautas. Es una construcción cooperativa *de-muchos-con-muchos*, es una voluntad expresa de un cerebro compartido. La inteligencia colectiva es tecnología creativa de un saber científico, es una suma de inteligencias, es una inteligencia que trasciende, es una inteligencia síncrona y asíncrona. El intelecto tecnocolectivo es una especie de sociedad anónima en las redes de aprendizaje, es un accionario que aporta su capital intelectual, sus disertaciones y sus ideales cognoscitivos.

La prudencia como presencia virtuosa en las aulas virtuales de aprendizaje

La prudencia es el precedente ético, al momento de redactar virtuosamente un texto, lo que genera

la reflexión sobre el valor práctico y utilitario de la información digitalizada, tomando el acceso de la cita textual en el entorno específico de las aulas virtuales. Se entiende así que el carácter de lo humano y el intelecto son indicios que definen a una persona virtuosa que maneja la virtualidad. Es por ello que la prudencia, definida en este ensayo, es una virtud práctica que armoniza la propiedad intelectual de quien gestiona digitalmente su constructo semántico.

Las disertaciones presentadas en el campo de las tecnologías de la información han encontrado un asidero metafórico. En el cual los símbolos, iconos y modelos en el desarrollo del software han abrazado los eventos literarios del acontecer lexicográfico, para simular el manejo y disposición del desarrollo multimedia, bien sea a través de los comandos, representados por botoneras o de un modo más complejo a través del análisis poético que requiere el campo ético de las redes. Laicización en los elementos de una interfaz ha conducido a la interpretación metafórica, al ser necesaria como recurso literario para la entronización del conocimiento digitalizado en la educación a distancia. En palabras de Caro (2004) se tiene que:

“la red implica un manejo del lenguaje propio de este medio, también la sensibilización, porque docente y estudiantes entran en un diálogo multidireccional, por lo general se siente mayor calidez humana, porque las personas se conocen en su esencia y manifiestan otros niveles de comunicación, aproximándonos en cada uno de sus niveles” (p. 39).

Ciertamente, las tecnologías han permitido el ca-reo entre aprendices, lo que posibilita y amplía el proceso de comunicación en un curso en línea. Esto es válido tanto para el crecimiento personal, así como al agregado cognoscitivo, ya que contribuye al trabajo colaborativo en las redes. En la red se dibujan todos aquellos deseos ilustrativos y humanos que desean compartirse con todo semejante, por tópicos y por las buenas intenciones depositadas en las energías de aprender a redactar, que al final, es el principio primigenio de toda asignatura impartida, de toda cátedra dictada en los cinco continentes: la investigación es la identidad ontológica en el quehacer universitario, acompañada con las neuronas prudenciales del cerebro, y donde la interfaz digital de un software se conjuga con la metáfora cadencial de los sentidos semánticos de quien redacta un texto científico .

A juicio de Begoña Gros (2008) “sea cual sea el nivel de sofisticación tecnológica, la persona que aprende en línea no desea prescindir del apoyo humano en su aprendizaje. Se ha escrito mucho sobre las nuevas tecnologías y su potencial, pero no tanto acerca de lo que deben hacer los facilitadores humanos” (p.143). Para Von Foester, cp. Garciandía (2005) se trataría más bien “de una visión en la que el funcionamiento nervioso responde al concepto de biocomputación, es decir, de un sistema que computa, que es capaz de considerar las cosas en conjunto”. Para Von Foester, “a pesar de que cada impulso nervioso tiene la mis-

ma intensidad (80 milivoltios), no es consecuencia de un sólo impulso previo sino que se produce como consecuencia de una computación que involucra a miles de neuronas que trabajan en conjunto y concierto. Por tanto, cada impulso de una neurona tiene previamente un conjunto de impulsos de otras muchas neuronas interactuando en sinfonía” (p. 231).

Es así como un verdadero estudiante-investigador es aquél que ejerce su competencia científico-técnica desde una profunda integridad personal. Siempre consciente de su propia responsabilidad en el manejo de la información que pone de manifiesto el valor interactivo de la prudencia ante el hipertexto de un curso en línea. Así se define a la prudencia hipertextual como el atributo práctico-trascendental del hombre ante el recto obrar frente a un corpus interfácico ya definido. El hipertexto a su vez, es el centro de expresión lógico-digital del pensamiento complejo, reflejado como un neologro interactivo del desarrollo investigativo en las redes. Es por esta razón que la motorización de las virtudes propiciarían una vía epistémica que generaría una axiología de la prudencia en la investigación ético holográfica en la llamada autopista de la información.

Himanen (2001) igualmente lo establece, cuando dice que “el texto se hace más llevadero en la sociedad de las redes si se recurre a un método bien definido en cuyos poderes de salvación pueda uno creer de forma incondicional” (p. 51). Tal es la

razón por la que “la investigación electrónica (sostiene el autor) ha llegado a ser tan atractiva en esta sociedad virtual”. En este sentido, la prudencia en el uso hipertextual del conocimiento, se circunscribiría al uso cónsono de las herramientas multimedia como una verdadera heurística del meta-concepto, suponiendo la idoneidad que confiere el otorgamiento supremo a las capacidades propias del pensamiento del estudiante universitario en formación. Se trata por ende del ejercicio de una operación textual que desentraña la acción semántica de la información logocentrista, para romper en definitiva con la estructura rígida que la lógica impone al lenguaje. He aquí la contraposición al uso básico-utilitario de aquella hipertextualidad difuminada en la educación a distancia, que pone en entredicho la dicotomía entre tecnología y conocimiento. Siendo así ¿Serían las nuevas tecnologías interactivas una fuente de prosperidad para el intelecto universitario? ¿Incrementarían el plagio o mejorarían la calidad del trabajo investigativo en las aulas virtuales de aprendizaje? El maestro guiaría a sus discípulos por el camino icónico–constructivo de la prudencia al paso auténtico de la aportación original del constructo semántico, en la óptica nueva del conectivismo, como proceso del conocimiento virtuoso acá descrito. Para Maturana (2000) “la tecnología basa su potencia en el conocimiento como operar de causalidad lineal, en una mirada local ciega a las dimensiones analógicas sistémicas porque su efectividad requiere de estabilidad causal lineal también en el

entorno que la contiene” (p. 136)

Este tipo de acciones innovadoras en línea (de formación digito-virtuosa) implican nuevas situaciones en la didáctica del facilitador-confeccionador, nuevos entornos para el estudiante-usuario. Por ello se requerirá la contemplación de una combinación de distintas situaciones en la enseñanza investigativa en los diseños instruccionales: trabajo autónomo; actividades desarrolladas en el aula convencional o en contextos de presencia indirecta o virtual, mediante la videoconferencia, el trabajo colaborativo en grupo, prácticas tutorizadas mediante sistemas telemáticos, para la guía pormenorizada de lo que sería el manejo holográfico y diligente de un hipertexto con fines educativos. Así, todo proceso de redacción en un computador se obtendrá en el manejo de elementos icónicos presentes en la interfaz de un procesador de palabras, y por medio del rastreo previo de la información, a través de una hoja de navegación representada por una plataforma educativa, que se conjugan en la siguiente tríada:

- Una gestión holográfica que se define como el estudio de deconstrucción previa, tanto en el texto digitalizado como en el meta-concepto que se genera. Evento de manejo y almacenamiento bibliográfico digitalizado, consensuado por la axiología de la prudencia, presente en la consciencia individual como en el trabajo colaborativo de las redes.

- La inserción de letras y palabras; entiéndase, la asignación de fuentes y texturas en la superficie de los modelos interfácicos para el registro secuencial del conocimiento que darán lugar a la información hipertextual. Escena plástica y cosmética donde se utilizan las herramientas icónicas del trabajo interfácicomultimedial.

La síntesis hologógica obtenida por la transferencia prudente de la información almacenada en la consciencia del aprendiz, que está presente en aquel conocimiento virtuoso que se plasma por medio de una gestión interfácica previa (procesador de palabras y hoja de navegación).

El uso prudente de la información en consecuencia, se establece en la relación de gestión, información y conocimiento. Por eso es pertinente la autoformación y competencia complementada con un sistema virtuoso del carácter que sea confiable, definido como una hologogíainterfácica del conocimiento. Partiendo del fundamento de Navarro (1994), se sostiene que “todo holograma posee una información global acerca del objeto representado, que permite reconstruir visualmente ese objeto con claridad, de donde las partes de éste permitirá percibir el todo” (p. 87). Los hipertextos en consecuencia son aún más valiosos para la educación en el contexto universitario, porque ponen de manifiesto las posibilidades que brindan los procesos de lectura y de los actos holográficos del pensamiento. Aun así, los lectores hipertextuales

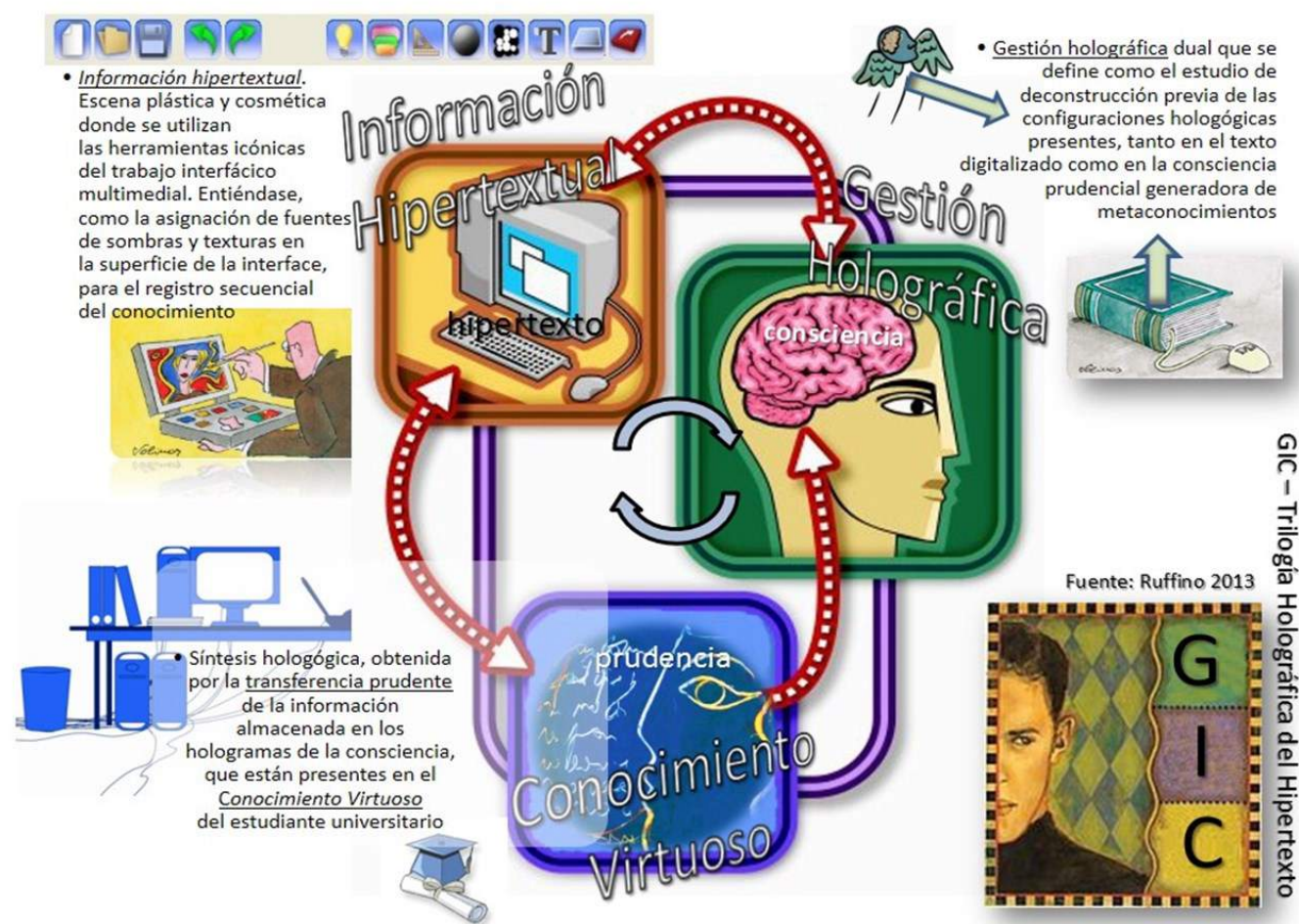
deben también aprender que hay estructuras que no son las más adecuadas, ya que existen modelos heurísticos convencionales que fomentan la elaboración de interpretaciones coherentes y útiles.

A futuro, en los salones telemáticos de toda casa de estudios, los hipertextos representados por medio de cursos en línea posibilitarán que profesores y discípulos se concentren en los pasos más relevantes del proceso de aprendizaje, en la interpretación y organización de una trilogía basada en la gestión, la información y el conocimiento. Los educadores podrían así desempeñar de modo más activo el papel de facilitadores. Para eso, deberían atraer a los participantes con explicaciones y orientaciones específicas, conduciéndolos en su recorrido territorial a través de las redes plasmadas de sus propios mapas conceptuales y retirar estos puntos de apoyo gradualmente a medida que los docentes y estudiantes sean más independientes y realicen sus propias exploraciones cartográficas con mayor comodidad prudencial, al estar conectados bajo la luz autorreguladora del proceso de todo mapa de la consciencia, en el uso adecuado de un hipertexto, sea éste de carácter individual o social.

Por consiguiente, este estudio aborda la holografía del hipertexto como una trilogía hologógica donde la GIC se manifiesta en una *información codificada por* medio de una programación *HTML*, y representada en una *Interfaz Texturizada* (realizada con el bosquejo hipertextual de una fuente predi-

señada); así como en la *presencia virtuosa del conocimiento consciente del usuario*. En la siguiente página se ejemplifica gráficamente la descripción sostenida por el autor de esta investigación:

Infografía GIC - Trilogía Holográfica del Hipertexto



Fuente: Autor, 2015.

Frente a esta dimensión virtual y ética, descrita por el infograma anterior, queda establecido que la información hipertextual y el conocimiento virtuoso se vislumbran por medio de una *gestión holográfica*, la cual se pone en evidencia y cobra sentido de un modo dual. A saber, *lo virtual y lo virtuoso*, al operar la maleabilidad de la información digitalizada por medio de un navegador o procesador de palabras, y al ser prudencialmente modificada y elucubrada por el investigador mediante la generación de un nuevo conocimiento, a imponerse como producto del ejercicio virtuoso de la prudencia, al ser ésta la única virtud motorizante que pondría en movimiento lo ya sostenido previamente por diversos autores respecto al campo ético de las redes.

Cada lector escribe su propio hipertexto mientras está viendo la pieza digitalizada. Comienza a buscar los vínculos entre las palabras. Los textos se transforman, se mueven en el espacio interfácico, cambian de color y significado, se unen y desaparecen. Esta danza virtuosa activada digitalmente por el espectador, es tanto parte del proceso significativo como de los elementos visuales y verbales en transformación. El lenguaje holográfico hipertextual juega así un papel fundamental en la construcción del mundo territorial (la web), así como del mapa vivencial (que es la prudencia del texto interpretado). He aquí el verdadero papel de una consciencia holosapiencial.

Como una reacción en contra de las estructuras

fijas, la holografía del hipertexto busca crear un espacio donde el factor de ordenación de la semántica se haga a un lado para favorecer una fluctuación de signos emocionales que se conjuguen al mismo tiempo en la sintaxis del recto proceder por parte del investigador. En contraposición, la disolución de la solidez virtuosa en el espacio hipertextual, se revela disonantemente por medio de una sintaxis discontinua, que afecta a las unidades significantes de todo escrito. Esto es, *la prudencia, la palabra y la letra*. En una holografía del hipertexto, por tanto, los fragmentos parciales en letras o formas están situados entre una palabra y una imagen, sugiriendo significados e ideas que no son posibles de dar a entender por medios tradicionales. Un holograma socio-ético del hipertexto no es posible sin la propagación consciente de la luz de la razón virtuosa como el medio para una lecto-escritura-interactiva. Para Bateson (1980), con los textos digitalizados “se extiende la solubilidad del signo a las partículas verbales del lenguaje escrito y las palabras en sí, ampliando la gama de los ritos y los significados hologógicos del texto” (p. 127). Todo proceso de escritura multimedial se obtiene en consecuencia, por medio de una generación y maleabilidad de las herramientas digitales, y por los elementos textuales presentes en el espacio virtual de un procesador de palabras, bien sea por medio del rastreo previo de la información, y mediante un software o navegador, que sería la etapa de modelación previa del texto digitalizado.

Consideraciones finales para una aportación en la investigación digital

Queda entendido que el texto académico a futuro debería explayarse en la cromaticidad de lo impreso en el papel, hacia el juego cosmético de los colores (en su tinta), ya que invitarían al estudiante universitario a comprender con mayor amplitud lo que el meta-concepto expresa. Esto sería un factor semántico neuronal que contribuiría a mermar la adicción al plagio, dando paso al investigador universitario a hacer gala del magenta, amarillo, rojo y azul, como elemento de sedición (sublevación) en la heurística digital -como eje de usabilidad y visibilidad que lo sustenta-, en ese grito de “eureka” que toda persona desea expresar al redactar. Quiere decir, que no sólo la gráfica logocentrista sino la neo-léxico-grafía de lo digital invitaría a expresar meta-conceptos que definirían lo web-pistémico en el nuevo texto académico. Lo metodológico del APA sufriría, por ende, una re-dimensión filosófica en su tipología legal del texto impreso.

Sosteniendo lo anterior, y en opinión de Comte-Sponville (2002), todo proceso del pensamiento llevado en manos de la sabiduría “no se trataría de pruebas, sino de experiencias; no se trataría de experimentos, sino de práctica; no se trataría de experiencias, sino de la vida” (p. 156). En consecuencia, hay una tendencia axiológica en establecer que toda afirmación antropológica acerca del cerebro en términos de hologramas computaciona-

les, son básicos para el ejercicio de la prudencia, verbigracia, en las aulas virtuales de aprendizaje. La opción que resta es clara: ¿Se inclina la ética de la información ante una variable utilitarista que sólo mide los resultados y el éxito inmediato, por medio de la producción escrita a corto plazo? O ¿Se inclina la balanza virtuosa por una ética proyectiva y esencial de un episteme holográfico? (porque se debe proyectar más allá de aquellas visiones que académicamente, por lo general, son estrechas y egoístas). Aplicar éticas coyunturales o utilitaristas en la sociedad del conocimiento es dejarse llevar por el culto a lo efímero, a la inmediatez. Es transferir al plano ético el esquema del *laissez faire* que se da en las sociedades universitarias y virtuales de las redes. De ahí, que sean los diseños instruccionales sean un medio de conciliación en la interactividad digital, para una visión en la ética de la información.

Hace más de 2000 años la cultura del cristianismo evidenció, en la figura bíblica de Jesucristo, el modo en cómo, con la presencia y compañía de sus apóstoles, el gran Maestro de las virtudes echó las redes al mar con el fin de pescar nuevos valores en su transitar terreno. Hoy día, en este presente siglo interactivo, la Providencia Divina, de un modo hipertextual, ha lanzado de nuevo su red de redes al mar digitalizado en la llamada autopista territorial de la información.

Referencias

Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Planeta. Carlos Lohlé. Documento disponible en: <https://>

ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.247-262.
ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
Holografía del hipertexto: una instrucción ética de la información en aulas virtuales de aprendizaje

Juan Antonio Ruffino

docs.google.com/file/d/0B3biPk8dPbCxbG5zWXITU09yV3c/edit?pli=1
[Consulta: Agosto, 2013]

Burbules, N., y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.

Caro, L. (2004). *Pedagogías emergentes y contemporáneas en procesos de educabilidad en redes del conocimiento*. Documento disponible en: <http://www.areandina.edu.co/contenidos/audiovisuales/publiandina/documentos/libros/conceptos-educativas-contemporaneas-pedagogias-emergentes-y-contemporaneas.pdf> [Consulta: Diciembre, 2013]

Comte-Sponville, A. (2002). *Invitación a la filosofía*. Traducción de Vicente Gómez Ibáñez. Barcelona: Paidós Contextos.

Garciandía, J. (2005). *Pensar sistémico, una introducción*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Giroux, S., y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Himanen, P. (2001). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Versión digitalizada del libro. [Formato pdf].

Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Biblioteca virtual emSaúde. Recuperado en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Maturana, H. (2000). *La Objetividad. Un Argumento para obligar*. Santiago: Dolmen Ensayo

Mendez, J (2002). *El constructivismo de Piaget o constructivismo psicológico*. Documento disponible en: http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm [Consulta: Abril, 2009]

Monteserín, P. (2006). *La Conferencia. El plagio sostenible. Desórdenes*. Madrid: Biblioteca de Ensayo Lengua de Trapo.

Navarro, P. (1994). *El holograma social. Una ontología de la socialidad humana*. Madrid: Siglo XXI.

Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos

**GESTOR DE COMUNICACIONES PARA LA
OPTIMIZACIÓN DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS EN
INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS**



ANA FLORES*
arflores@gmail.com
YOLÉ GONZÁLEZ**
yole578@hotmail.com

Recibido: 08/05/2014

Aceptado: 20/10/2014

Resumen

El presente trabajo de investigación plantea como objetivo general proponer un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación. La exploración responde a la modalidad de proyecto factible, apoyada en una labor documental y de campo. La muestra estuvo conformada por doce (12) directores, diecinueve (19) jefes de Departamento y diecinueve (19) coordinadores de Extensión, para los cuales la muestra es de tipo censal. Además, treinta y seis (36) personal administrativo, la muestra fue de tipo no probabilístico, intencional. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario tipo likert con alternativas de respuesta (policotómicas) para realizar el diagnóstico de las necesidades que respondió a los criterios de la validez de contenido y juicio de expertos. Mientras que la confiabilidad se obtuvo mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach. En el análisis e interpretación de los resultados, se empleó la técnica del análisis cuantitativo, donde se diseñaron tablas y gráficas estadísticas a partir de las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los sujetos de la investigación. Después de las conclusiones, se diseñó la propuesta para abordar las alternativas de solución a la problemática presentada.

Palabras Clave: gestor de comunicaciones, comunicación interna, optimización.

THEORETICAL TREATISE ON THE INTEGRALITY AND INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY

Abstract

This research seeks to propose an internal communication manager to optimize administrative processes of the Faculty of Education Sciences. Regarding the methodology, the work was done through the feasible project modality, based on a documentary-type and field research. The sample, non-probabilistic intentional type, consisted of twelve (12) Directors, nineteen (19) Heads of Department, nineteen (19) Extension Coordinators, and thirty-six (36) administrative staff. A questionnaire with Likert scales with answer alternatives (polychotomous) was used for data collection in order to diagnose the needs of the institution, which responded to the criteria for validity of content and experts judgment while reliability was obtained by the Cronbach's alpha coefficient. For analysis and interpretation of results was applied the Quantitative Analysis Technique for which were designed statistics tables and graphics from the answers frequencies of the responses provided by the research subjects. After drawing conclusions, the proposal was designed to address alternative solutions to the problems presented.

Keywords: Communications manager, internal communications, optimization.

*Magíster en Gerencia Avanzada en Educación

Universidad de Carabobo
**Doctora en Andragogía

Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.263-287.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Gestor de comunicaciones para la optimización de los procesos administrativos...

Flores, González

Introducción

La comunicación la constituyen las diversas formas de interacción y relación que establecen las personas de una o varias comunidades humanas. A través de ella se concreta la vida social, por lo que ha de entenderse como parte constitutiva de los procesos sociales y por consiguiente de las organizaciones.

En este orden de ideas, para las organizaciones, la comunicación es de vital importancia. Pues, contribuye a su desarrollo socioeconómico y socio-cultural, al incorporar una concepción coherente, integrada y planificada de la comunicación que favorece los niveles de motivación y participación de los miembros de la organización, en la búsqueda de eficiencia y calidad.

Con base en lo anteriormente planteado, llevando esta realidad al contexto universitario, en el caso de las universidades públicas venezolanas, éstas deben darle un mayor grado de importancia a la comunicación porque se convierte en un aspecto importante a considerar a la hora de planificar estratégicamente y alcanzar los objetivos que en ella se propone la directiva. Esto haciendo uso de estrategias comunicacionales que vayan a la par de la tecnología y que permitan mejorar el proceso comunicacional.

En este contexto, en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, existe la necesidad de mejorar el proceso comunicacional. Actualmente, se presenta la situación de que no existe una estrategia de comunicación interna que permita el desarrollo de un método comunicativo efectivo y fluido.

El presente trabajo de investigación está basado en la propuesta de un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educa-

ción.

Planteamiento y formulación del problema

La gestión empresarial del siglo XXI, está caracterizada por un modelo nuevo, moderno, emprendedor y motivador, en el cual la comunicación representa una de las principales variables. La correcta gestión de la comunicación dentro de las organizaciones constituye una aliada para conseguir los objetivos estratégicos en situaciones de cambio.

Desde esta perspectiva, todo indica que la comunicación es una herramienta estratégica para el logro de los objetivos de la empresa, basada en los procesos de las relaciones de la organización con el entorno, la interacción con sus públicos tanto internos como externos, la definición de identidad y el uso y apropiación tecnológica que se requiere, para lograr un modelo comunicativo eficaz.

A partir de las consideraciones anteriormente planteadas, en el caso de las universidades públicas venezolanas, visualizadas como organizaciones, deben darle un mayor grado de importancia a la comunicación, dada la incidencia de la misma en distintos procesos de la gestión administrativa, con el fin de lograr mecanismos de comunicación debidamente estructurados, para que la información sea difundida de manera clara y pertinente. La no implantación de modelos comunicativos adecuados, en las instituciones de educación superior ha traído como consecuencia, la gran mayoría de los problemas que enfrentan estas instituciones en estos tiempos, los cuales, tienen generalmente su origen en deficiencias comunicativas a las que se deben combatir con acciones efectivas y oportunas.

En este sentido, De Moretti, citado por Chiavenato (1999), menciona que “la eficiencia del personal de una institución educativa desde el nivel jerár-

quico superior hasta el nivel inferior, depende en gran parte de la efectividad de la comunicación” (p. 5). En consecuencia, esto sugiere que los gerentes educativos, deben implementar políticas de comunicación, que permitan crear un clima laboral satisfactorio para su propio beneficio y para el de los individuos que la integran, lo cual influye significativamente en la productividad de estos en la organización.

Toda esta realidad persiste y afecta notoriamente la operatividad de las instituciones universitarias, principalmente en cuanto a la ejecución y la planificación de sus actividades. Trayendo como consecuencia, insatisfacción de los usuarios, desinformación, desperdicio en tiempo, recursos financieros y humanos que inciden en los costos y en la optimización de los procesos de la gestión universitaria en términos de eficacia y productividad.

La Universidad de Carabobo, no escapa de la realidad anteriormente descrita, en la cual la eficiencia de sus procesos administrativos se ve afectado, debido a que los modelos de comunicación utilizados no son los más adecuados, no existe retroalimentación, hay escasez de fluidez oral y escrita, no existen herramientas de comunicación eficientes y oportunas, siguiendo apegada en muchas ocasiones a métodos de trabajo inadecuados y tradicionales, que afectan la eficacia de la labor administrativa y académica.

En este mismo orden de ideas, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, presenta una serie de problemas, entre los cuales se puede observar: falta de información oportuna entre los miembros de la organización, descontento por falta de una comunicación adecuada, se ve afectado el clima laboral y la productividad de los miembros de la institución por la poca o malas prácticas de comunicación, respuestas inadecuadas y no pertinentes de parte de los

miembros de la institución que no contribuye positivamente al logro de los objetivos de la Facultad.

Todo este panorama presente en la Facultad de Ciencias de la Educación, no facilita el trabajo de los directivos, cuando son éstos los responsables de la conducción hacia el logro de los objetivos de la institución. Siendo, parte activa del proceso de transformación de la universidad, diagnosticando problemas y ofreciendo alternativas de solución.

De allí, la Facultad de Ciencias de la Educación, presenta la necesidad de implementar estrategias para mejorar la eficiencia de sus procesos administrativos dando celeridad en los tiempos de respuesta. Esto, haciendo uso de la comunicación efectiva como estrategia principal que permita lograr cambios significativos en los procedimientos empleados para cumplir con las metas propuestas.

Para poder lograrlo, la FaCE debe gestionar la información, haciendo uso de herramientas de tecnología de información y comunicación, implantando un plan de comunicación interno que permita el desarrollo de un método comunicativo efectivo y fluido para compartir los planes, los problemas y los logros de la institución, así como la de un sistema de comunicación e intercambio de información digital, que permita llevar el control mediante una aplicación, del estatus de la correspondencia enviada y recibida por un departamento, que permitan dar buenos tiempos de respuesta a los procesos internos administrativos.

Cirigliano (2004), expresa que un gestor de comunicación representa una herramienta que está al servicio de la estrategia de comunicación interna. El cual se encarga de definir un conjunto de acciones y procedimientos que despliegan una variedad de recursos de comunicación, para apoyar la labor de las organizaciones.

Un gestor de comunicación es una herramienta de la tecnología de información y comunicación, que permite la expansión de un plan comunicacional que contribuya a promover la comunicación entre los miembros. Facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales. Reducir los focos de conflicto interno a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros y contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión. La FaCE-UC, requiere un nuevo modelo de comunicación institucional, capaz de implicar y aplicar la comunicación de un modo integral y proactivo, que faciliten el direccionamiento y el logro de los objetivos institucionales

En virtud de lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes interrogantes:

¿Será conveniente la implementación de un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos? ¿Permitirá el gestor interno de comunicación lograr una interacción oportuna entre los distintos departamentos de la institución?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Proponer un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Objetivos específicos

Diagnosticar la necesidad de utilizar un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Determinar la factibilidad de implementación de un gestor interno de comunicación en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Diseñar un gestor interno de comunicación para la comunicación efectiva en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Justificación

La Universidad de Carabobo, específicamente, la Facultad de Ciencias de la Educación, debe implementar estrategias para mejorar la eficiencia de sus procesos administrativos dando celeridad en los tiempos de respuesta, haciendo uso de la comunicación efectiva como estrategia principal que permita lograr cambios significativos en los procedimientos empleados para cumplir con los objetivos de la institución. De esta forma, una comunicación efectiva propicia la coordinación de actividades entre los individuos que participan en las mismas y posibilita el alcance de las metas fijadas por la organización.

Por consiguiente, la implantación de este gestor interno de comunicación, reporta una serie de beneficios tales como: logro de una comunicación efectiva, como consecuencia los objetivos planteados se realizarán satisfactoriamente. Celeridad en los tiempos de respuesta, coordinación adecuada de actividades. Todo esto finalmente se convierte en una mayor productividad en la organización.

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

En esta sección se hace referencia a ciertos estudios realizados anteriormente, que guardan relación con alguna de las dimensiones de análisis de la problemática analizada. Entre ellos se encuentran:

AUTOR AÑO	TRABAJO	VINCULACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN
Dommar (2009)	La comunicación y el desarrollo organizacional hacia un modelo de interacción comunicacional que optimice el desarrollo organizacional de la Universidad de Carabobo	Este trabajo se refiere a la importancia de la comunicación en la optimización del desarrollo organizacional. Los tipos de comunicación empleada por los gerentes de la Universidad de Carabobo, lo cual guarda relación con la problemática del presente trabajo de investigación.
Camacho (2008)	Propuesta de un Plan de Comunicaciones Interna en la Universidad Católica Andrés Bello	El proyecto aborda los elementos como la comunicación interna, gestión administrativa, y se vinculan estrechamente con la investigación relacionada a un gestor de comunicaciones para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
Jurado (2007)	La Comunicación y el Desarrollo de las Relaciones Laborales de los Docentes de la Escuela de Bioanálisis, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo, Valencia.	Se plantea la comunicación como variable a ser investigada y analizada, la cual es uno de los propósitos de este trabajo de investigación.
Delpino (2005)	Diseño de un Programa Estratégico para Optimizar el Proceso de Comunicación del Personal Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo	Guarda relación directa con esta investigación, ya que se hizo un análisis que permitió detectar las deficiencias del proceso comunicacional y las formas de comunicación empleadas por el personal administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, lo cual coincide con uno de los propósitos del presente trabajo de investigación.

FUENTE: AUTORAS, 2014

Bases conceptuales

A continuación, se desarrollarán algunos conceptos que permitirán integrar y dar fundamentación teórica a la investigación, basada en las variables con sus respectivas dimensiones e indicadores. De lo cual la comunicación representa una de las principales variables del presente estudio.

CONCEPTO	AUTOR AÑO	DEFINICIÓN
COMUNICACIÓN	Robbins y Coulter (2010)	Definen la comunicación como “la transferencia y la comprensión de significados.
	Koontz y Wehrich (1998)	Transferencia de información de un emisor a un receptor, el cual debe estar en condiciones de comprenderla.
	Chiavenato (2006)	Intercambio de información entre personas. Significa volver común un mensaje o una información. Constituye uno de los procesos fundamentales de la experiencia humana y la organización social.
COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL	Fernández (2002)	Un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos.
	Rebeil y Sandoval (2000),	Es aquella que dentro de un sistema económico, político, social o cultural se da a la tarea de rescatar la contribución activa de todas las personas que lo integran operativa y tangencialmente. Busca abrir espacios para la discusión de los problemas de la empresa o institución esforzándose por lograr soluciones colectivas que beneficien al sistema y que lo hacen más productivo.
COMUNICACIÓN EFICAZ	Bartoli (1992),	Para que la comunicación en una empresa esté organizada y pueda ser eficaz, ésta debe tener finalidad, multidireccional, instrumentada y valerse de herramientas, flexible, para integrar lo informal y crear estructuras que lo favorezcan.

Fuente: Autoras, 2014

Bases teóricas

Teoría de sistemas

Según Cabero (2001), la teoría de sistemas parte de la premisa de que el mundo es un lugar inherentemente ordenado y con una lógica interna preestablecida de funcionamiento, que puede ser prevista, contemplada y manipulada por las personas. En este mismo orden de ideas, el autor citado, también plantea que la educación como sistema sociocultural posee las características básicas de abierto, cerrado y comunicacional. Abierto, en sus relaciones con el sistema social, ya que no funciona en forma aislada sino con la interacción con otros sistemas más sociales; cerrado consigo mismo porque implica la interacción con una persona con un contexto formado por docentes, estudiantes, administradores y padres. Marcado por unas reglas de juego internas y de comunicación, un sistema humano y está pensado para la transferencia e intercambio de información.

Así, llevando el enfoque de teoría de sistema, a la comunicación interna en una organización, se puede decir entonces que un gestor de comunicaciones es un sistema que se utiliza para establecer comunicación entre dos o más computadoras en diferentes lugares. Estos programas permiten enviar y recibir información mediante el correo electrónico y mensajes instantáneos, compartir información entre personas o empresas. Por lo que se procederá al diseño del gestor interno de Comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Marco metodológico

Tipo de investigación

Este proyecto se enmarca en la modalidad de investigación de proyecto factible con apoyo en una investigación documental y de campo. En tal sen-

tido, el Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2005) señala que:

El proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales (p.41).

La base operativa de los proyectos factibles convergen en varias fases o momentos, que van desde el diagnóstico de necesidades hasta la evaluación del modelo. De allí, que se hace necesario recorrer cada uno de ellos: estudio diagnóstico, estudio de factibilidad y diseño de la propuesta. El estudio diagnóstico permitió determinar la necesidad de llevar a cabo el proyecto apoyándose en una investigación de campo. Para determinar la viabilidad del proyecto se realizó el estudio de factibilidad desde el punto de vista operativo, técnico y económico.

Fase I: estudio diagnóstico. El propósito de la fase de diagnóstico fue determinar la necesidad de utilizar un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Fase II: estudio de factibilidad. Consiste en determinar si es factible la elaboración de la propuesta como alternativa de solución a la problemática planteada en la investigación. Esta etapa permite comprobar la posibilidad de diseñar un gestor interno de comunicación para los procesos de información efectivos en la Facultad de Ciencias de

la Educación, considerando los siguientes aspectos: factibilidad técnica, operativa y económica.

Fase III: diseño de la propuesta. Corresponde a la alternativa de la solución a la problemática planteada en la investigación, tomando en consideración los resultados del diagnóstico. Se propone el diseñar un gestor interno de comunicación para la efectividad en ese proceso en la Facultad de Ciencias de la Educación. En esta etapa se analizan los datos para desarrollar la propuesta a partir de un modelo funcional.

A continuación se procede al desarrollo de la Fase I: Fase de Diagnóstico.

Fase I: estudio diagnóstico

El propósito de la fase de diagnóstico fue determinar la necesidad de utilizar un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Población

Pallela y Martins (2010), definen la población como: "el conjunto de unidades de las que desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones". (p. 105). Por consiguiente, la población de la siguiente investigación estuvo integrada por un grupo personas, distribuidos de la siguiente manera: cincuenta (50) docentes, de los cuales doce (12) son directores; diecinueve (19) son jefes de Departamento y diecinueve (19) son coordinadores de Extensión y ciento veintidós (122) empleados administrativos.

Muestra

Con respecto a la muestra según Palella y Martins (2010), la definen como la escogencia de una par-

te representativa de una población, cuyas características se reproducen de la manera más exacta posible. De igual forma, Parella y Martins (2010), afirman que algunos autores coinciden en señalar que una muestra del 10, 20, 30 ó 40%, es representativa de una población.

En cuanto a la consistencia de la muestra, para el caso del personal docente, representada por cincuenta (50) personas (doce (12) Directores, diecinueve (19) jefes de Departamento y diecinueve (19) coordinadores de extensión), la muestra es de tipo censal, que según Palella y Martins (2010) la definen como "la escogencia de una parte representativa de una población, cuyas características se reproducen de la manera más exacta posible". En este caso, ésta será de tipo censal, ya que "la muestra es igual a la población". (p.106)

Por su parte, para el personal administrativo, se tomo una muestra del 30% de la población, conformado por treinta y seis (36) personas. La muestra para el personal administrativo fue no probabilístico. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), las muestras no probabilísticas son aquéllas donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características y ciertos criterios de la investigación y estos fueron seleccionados a través de un muestreo intencional, debido a que consintieron suministrar la información necesaria para llevar a cabo la investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información, se utilizó un cuestionario, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2006), "es un conjunto de preguntas a una o más variables a medir", el cual estará conformado por una serie de preguntas con varias alternativas, consideradas policotómicas y elabora-

das por el investigador.

El cuestionario se elaborará mediante una escala tipo Lickert como "un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante las cuales se pide la reacción de los sujetos a quienes se administran". El cuestionario se aplicará con alternativas de respuestas policotómicas, con una estructura de 4 alternativas de respuestas; (siempre, casi siempre, casi nunca, nunca). Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuestas que debe limitarse a los ítems.

Validez y confiabilidad

Una vez que sea elaborado el instrumento se validará a través de juicios de expertos. Según un Pa-
lella (2006) la validez de contenido consiste "en entregarle a 3 expertos, (siempre números impares), en la materia objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumentos. Un ejemplar de los instrumentos con una respectiva matriz acompañada de los objetivos de la investigación, el sistema de variable y una serie de criterios para cualificar las preguntas". (p.147).

La confiabilidad del instrumento, según Pa-
lella y Martins (2010) se refiere a "el grado en que las mediciones están libres de desviación producida por los errores causales" (p.164), es decir, el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Para efectos de interpretación Chourio (2001), sostiene que cualquier instrumento de recopilación de datos que sea aplicado por primera vez y reporte un coeficiente de confiabilidad de por lo menos 0,60 se puede considerar que posee una confiabilidad satisfactoria.

El coeficiente de confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos se calculará utilizando el Programa estadístico SPSS versión 12 en base a lo planteado por Hernández, (2006) el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual por su parte mide la

consistencia interna de los ítems, entendiéndose por tal el grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre sí. Esta confiabilidad varía entre 0 y 1 (0 es la ausencia total de consistencia, y 1 es consistencia perfecta). Los datos obtenidos del instrumento aplicado, fueron tabulados, a los cuales se les aplicó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach y el resultado de la prueba piloto se muestra a continuación: sustituyendo los valores obtenidos para el cuestionario aplicado a la muestra, se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0,83. Lo cual representa un grado de confiabilidad muy alto, lo que indica la capacidad que tiene el instrumento aplicado a la muestra de dar los mismos resultados.

Análisis de resultados

El análisis de datos hace referencia a los resultados obtenidos producto de la aplicación del instrumento de recolección de información, se establece la información que debe ser tabulada, ordenada y sometida a tratamiento por técnicas estadísticas para posteriormente representar los resultados de los análisis mediante tablas y gráficas.

En esta investigación, en el análisis e interpretación de los resultados, se aplicó la técnica del análisis cuantitativo. La técnica del análisis cuantitativo considera dar respuesta al diagnóstico de la situación actual del problema objeto de estudio, de igual forma, los resultados se procesaron en gráficos, que posteriormente se interpretaron para generar un juicio de valor, procesando cada ítem, ubicando las respuestas de los sujetos en la escala de cuatro valores preestablecidos en el instrumento (1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Algunas veces, 4=Nunca).

Luego se procedió a realizar el análisis e interpretación respectivos en función de los resultados obtenidos. El análisis e interpretación de los datos,

permitirá determinar las prioridades, considerar algunos recursos y seleccionar la o las necesidades que se aspiran resolver.

A continuación se presenta la información obtenida a manera de cuadros:

Cuadro N°1

Dimensión: proceso comunicacional.

Indicador: emisor.

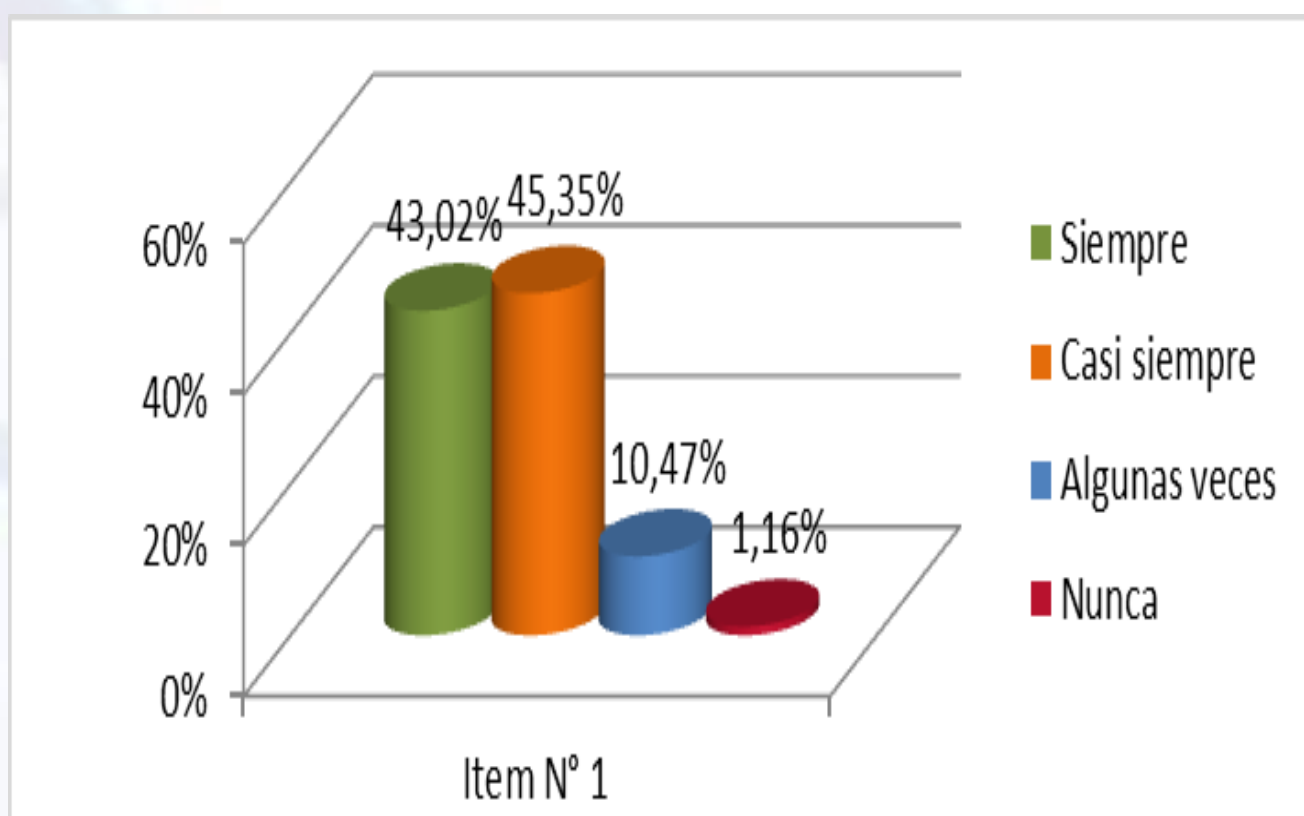
Ítems: N°1. ¿Las actividades a realizar por Ud. son explicadas claramente por su supervisor o jefe inmediato?

ALTERNATI- ITEM	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUENCIA	%
1	37	43,02%	39	45,35 %	9	10,47 %	1	1,16%	86	100 %

Fuente: Autoras 2014

Gráfico N°1

Proceso comunicacional, distribuido según el indicador emisor. Frecuencias presentadas en porcentajes. FaCE-UC, 2012.



Fuente: Autoras (2014). Datos tomados del Cuadro N° 1.

Interpretación

Las respuestas arrojadas en el ítem N° 1, reflejan que el 43,02% de los sujetos encuestados indicaron que su supervisor inmediato “Siempre” le explica claramente las actividades a realizar, mientras que el 45,35% de los encuestados opinó que “Casi siempre” le es explicado las actividades a realizar. Esto indica que en el proceso comunicacional, el emisor explica claramente las actividades a realizar por el receptor.

Cuadro N°2

Dimensión: proceso comunicacional.

Indicador: canal de comunicación.

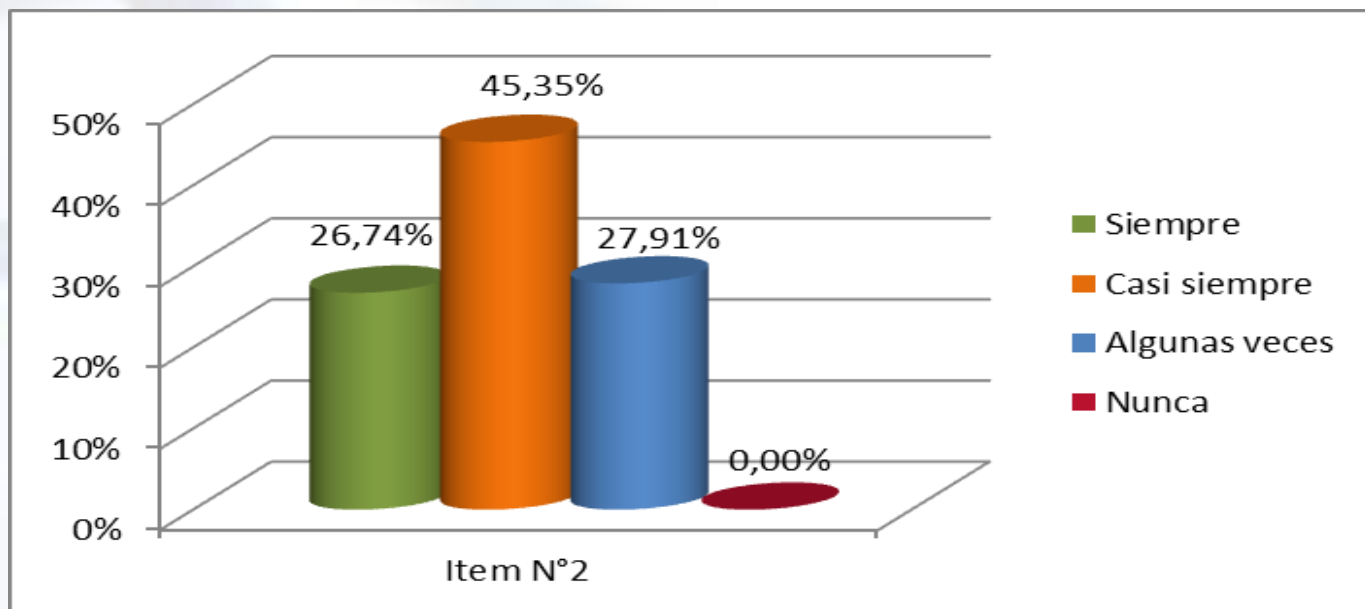
Ítems: N°2. ¿El medio (carta, oficio, correo electrónico) utilizado para la comunicación interna funciona eficientemente?

ALTERNATIVA	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	FRECUEN-	%	FRECUEN-	%	FRECUEN-	%	FRECUEN-	%	FRECUEN-	%
2	23	26,74%	39	45,35%	24	27,91%	0	0,00%	86	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes y Personal Administrativo de la FaCE -UC. Fuente: Autoras 2014

Gráfico N°2

Proceso Comunicacional, distribuido según el indicador canal de comunicación. Frecuencias presentadas en porcentajes. FaCE-UC, 2012.



Fuente: Fuente: Autoras 2014. Datos tomados del Cuadro N° 2.

Interpretación

La dimensión proceso comunicacional, representada por el indicador canal de comunicación, de acuerdo a la información recogida a través del ítem N°2, con respecto a la eficiencia del medio usado para la comunicación, el 45,35% de los sujetos encuestados, manifestó que “Casi siempre” el medio usado funciona eficientemente.

De los resultados obtenidos en la encuesta aplicada, específicamente en la dimensión proceso comunicacional, se evidenció que en la Facultad de Ciencias de la Educación, existen todos los elementos necesarios para que se lleve a cabo un proceso comunicacional, cumpliéndose la teoría sustentada por Robbins y Coulter (2010), la cual manifiesta que el proceso de comunicación está compuesto de los siguientes elementos: emisor, receptor, mensaje y medio.

Asimismo, en la Facultad de Ciencias de la Educación, está presente la retroalimentación en el proceso de comunicación, cumpliéndose así lo planteado por Chiavenato (2006), el cual señala que la comunicación es un proceso de doble vía, que implica retroalimentación.

Cuadro N°5

Dimensión: flujo de la comunicación.

Indicador: comunicación descendente.

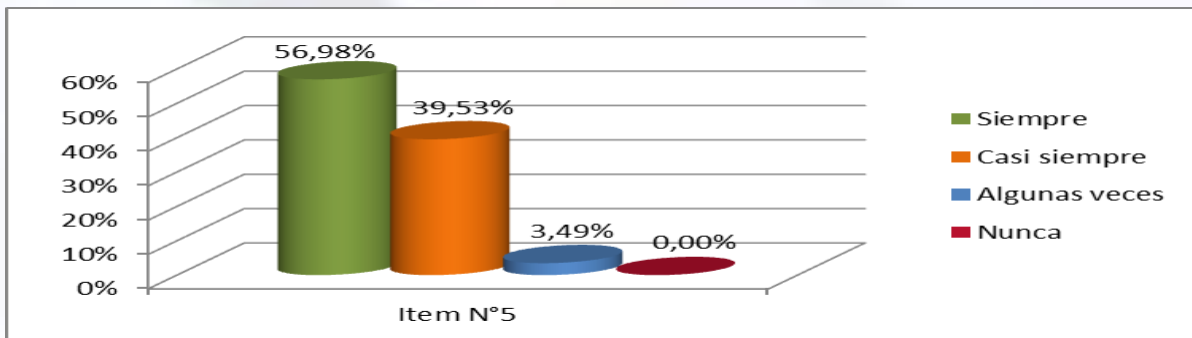
Ítems: N°5. ¿Las actividades a realizar por Ud. son notificadas por su jefe inmediato o supervisor?

ALTERNATIVA	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
5	49	56,98	34	39,53	3	3,49	0	0,00	86	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes y Personal Administrativo de la FaCE-UC. Fuente: Autoras 2014

Gráfico N°5

Flujo de la Comunicación, distribuido según el indicador comunicación descendente. Frecuencias presentadas en porcentajes. FaCE-UC, 2012.



Fuente: Fuente: Autoras 2014. Datos tomados del Cuadro N° 5.

Interpretación

La encuesta aplicada a la Facultad de Ciencias de la Educación, arrojó el siguiente resultado, al momento de preguntárseles en el ítem N° 5. Según la encuesta 56,98% de los sujetos manifestó que “Siempre” las actividades a realizar son notificadas por su supervisor o jefe inmediato, mientras que el 39,53% manifestó que “casi siempre” las actividades a realizar son notificadas por su supervisor. Lo cual quiere decir que las actividades a realizar en la Facultad de Ciencias de la Educación son notificadas por un jefe o supervisor inmediato.

De los datos obtenidos al aplicar la encuesta en la Facultad de Ciencias de la Educación, se refleja que el flujo de la información se lleva a cabo de forma descendente, ascendente y cruzada.

En este sentido, Koontz y Weihrich (1998) se refieren a la comunicación descendente como la que fluye de los superiores a los subordinados. Lo cual quiere decir que en la FaCE, los directivos, comunican a los empleados lo que se pretende hacer, cómo se quiere lograr y a través de qué medios, sintiéndose capaz de realizar su trabajo como la organización lo requiere.

De igual forma en la FaCE, se implementa la comunicación ascendente. Koontz y Weihrich (1998) señalan que es la que se da de subordinados a superiores, permitiendo proporcionar retroalimentación sobre cómo se recibieron y entendieron los mensajes descendentes, permite el diagnóstico de malas interpretaciones, incrementa la aceptación de decisiones ejecutivas, mejora el conocimiento de los subordinados.

En cuanto a la comunicación cruzada, Koontz y Weihrich (1998), manifiestan que incluye el flujo horizontal de información, entre personas de similares niveles organizacionales, y el flujo diagonal, entre personas de diferentes niveles. Este tipo de comunicación sirve para acelerar el flujo de la información, procurar una mejor comprensión y coordinar esfuerzos para el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Tomando en consideración lo anteriormente planteado, se evidenció que en la Facultad de Ciencias de la Educación, el flujo de la comunicación es ascendente, descendente y cruzada, lo cual les permite obtener mejores resultados, a la hora de lograr los objetivos propuestos por la institución, con interacción de los diferentes actores que forman parte de la organización que permitan una buena comunicación, integración y coordinación entre ellos.

De los resultados obtenidos, en cuanto a la dimensión tipos de comunicación, se evidenció que en la Facultad de Ciencias de la Educación, el tipo de comunicación empleada es formal e informal, las cuales deben complementarse para lograr un proceso comunicacional eficiente. De lo anteriormente planteado, se puede afirmar que en la Facultad de Ciencias de la Educación, la comunicación formal e informal, contribuye positivamente al logro de los objetivos de la institución, manteniendo una estructura organizativa lo suficientemente flexible, que facilita la integración de ambos tipos de comunicación.

Cuadro N°15

Dimensión: medios de comunicación.

Indicador: Intranet.

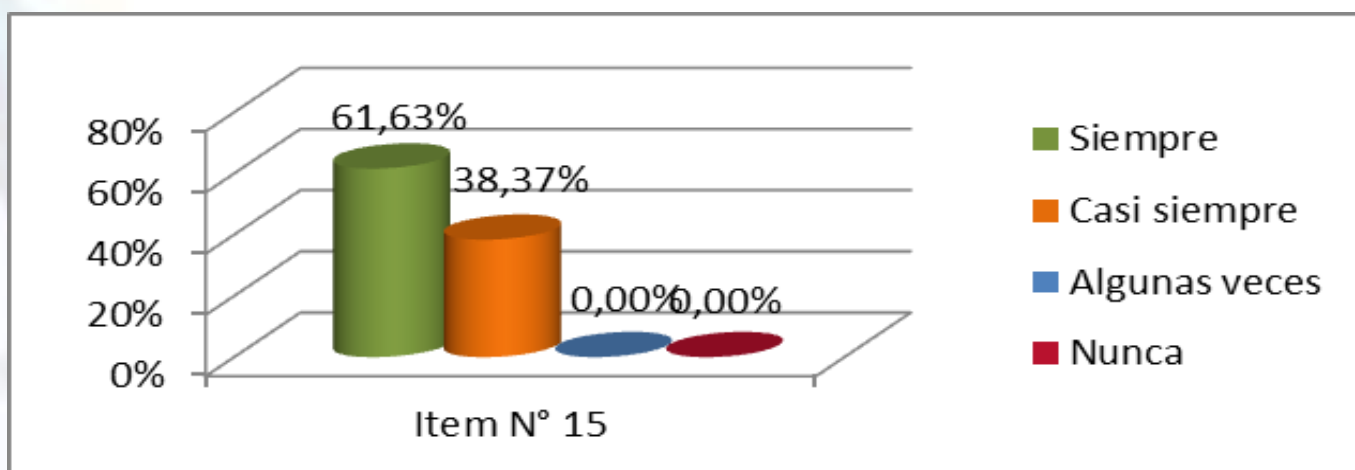
Ítems: N°15. ¿Considera que la Facultad de Cs. de la Educación debería disponer de una intranet como medio de comunicación?

ALTERNATIVA	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
15	53	61,63%	33	38,37%	0	0,00%	0	0,00%	86	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes y Personal Administrativo de la FaCE-UC. Fuente: Autoras 2014

Gráfico N°15

Medios de Comunicación, distribuido según el indicador Intranet. Frecuencias presentadas en porcentajes. FaCE-UC, 2012.



Fuente: Fuente: Autoras 2014. Datos tomados del Cuadro N° 15.

Interpretación

En cuanto a la dimensión, medios de comunicación, específicamente referido al indicador Intranet, el 61,63% de la muestra, manifestó que la Facultad de Ciencias de la Educación, debía disponer de una Intranet, mientras que el 38,37% declaró que “casi siempre” la Facultad debería disponer de una intranet. Se puede concluir que la mayoría de los sujetos encuestados manifiesta la necesidad de disponer de una intranet como medio de comunicación y herramienta de trabajo en la FaCE.

De los datos obtenidos al aplicar la encuesta a la muestra, referente a la dimensión, medios de comunicación, se puede concluir que en la Facultad de Ciencias de la Educación, el medio escrito represente uno de los más utilizados (memorandos, oficios, notificaciones), de los cuales Marín (1996), señala que entre

los inconvenientes del uso de medios escritos, este autor apunta la lentitud del proceso y la inseguridad en la recepción.

En cuanto al indicador reuniones, en la Facultad de Ciencias de la Educación, la comunicación personal es, junto con la escrita, el canal que goza de un mayor nivel de implantación en el interior de la organización. Este tipo de comunicación se caracteriza por un intercambio de mensajes de forma continua y simultánea entre los dos sujetos participantes, que dejan de ser considerados así como emisor o receptor, para pasar a ser en ambos casos comunicadores. Marín (1996), sostiene que estas reuniones son eficaces si el receptor es capaz de interpretar las intenciones y significados de un mensaje concreto y existe retroalimentación en el proceso. En este orden de ideas, una forma de fortalecer la comunicación en la Facultad de Ciencias de la Educación, es mediante la implementación de la tecnología, con el propósito de enriquecer los canales de comunicación que faciliten en tiempo y esfuerzo las comunicaciones internas. Es por ello que el 61,63% de los sujetos encuestados manifestó que la FaCE, debe disponer de una intranet como medio de comunicación.

Al respecto conviene decir que Bartoli (1992), manifiesta que la intranet son redes corporativas vía internet, que permiten básicamente compartir información, colaborar en proyectos, recibir mensajes, acceder a aplicaciones corporativas, lo cual se resume en mejoras en el proceso comunicativo, esto apoyado en el uso del correo electrónico como canal de comunicación.

Otra de las dimensiones objeto de estudio en esta investigación, la representa las barreras de la comunicación, con lo cual se evidenció que en la Facultad de Ciencias de la Educación, en cuanto a las barreras personales se refiere, el 55,81% de los sujetos encuestados expresó mantener una relación armoniosa con sus compañeros de trabajo, mientras que el 51,16% manifestó que el lenguaje utilizado en la comunicación expresa claramente las actividades a realizar.

Cuadro N°22

Dimensión: Diseño de un gestor interno de comunicación.

Indicador: comunicación eficaz.

Ítems: N°22. ¿Considera que el diseño de un gestor interno de comunicación permitirá optimizar los procesos administrativos, eficazmente

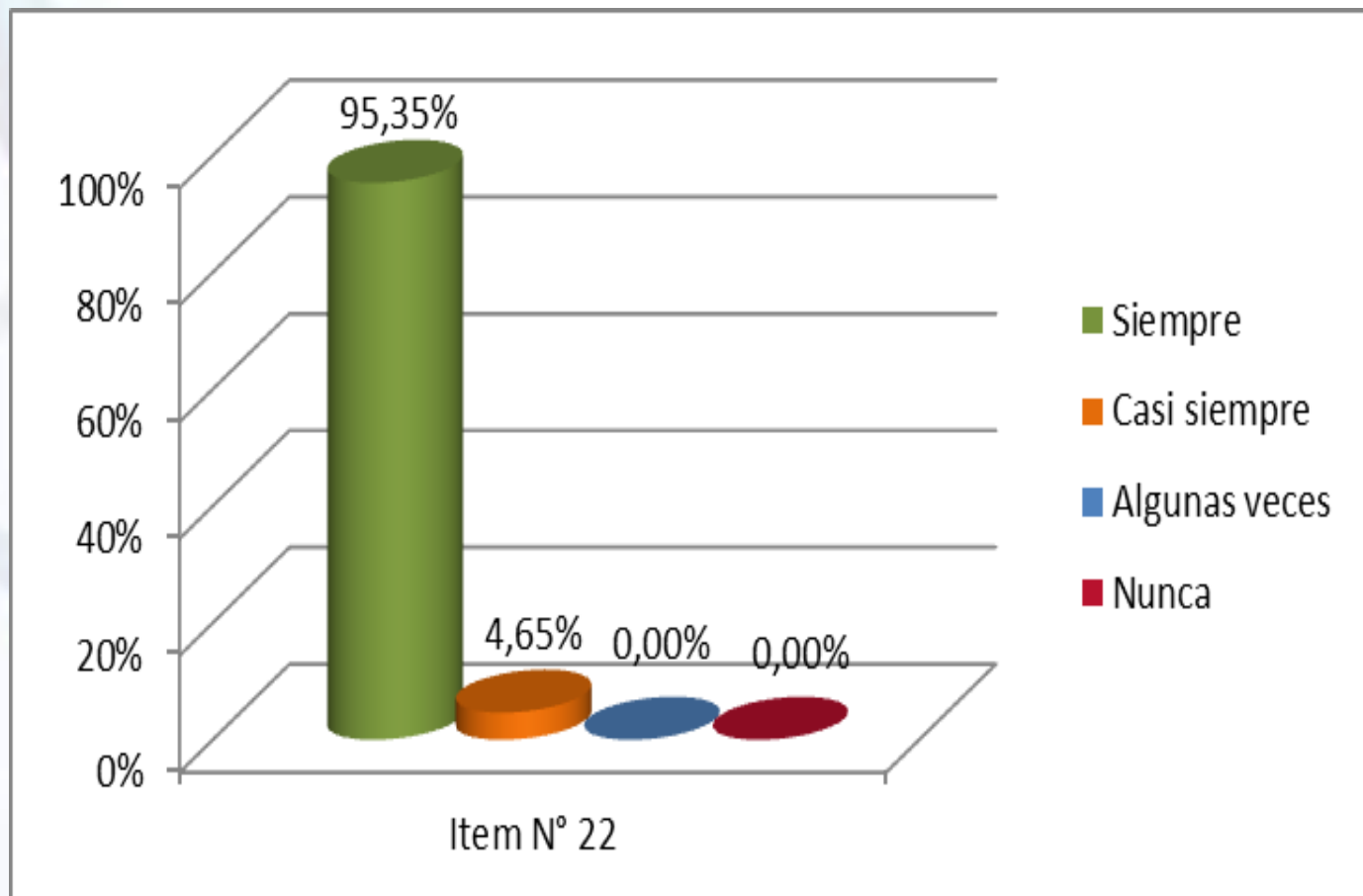
ALTERNATI- VA	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%	FRECUEN- CIA	%
22	82	95,35%	4	4,65%	0	0,00%	0	0,00%	86	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes y Personal Administrativo de la FaCE-UC. Fuente: Autoras 2014

).

Gráfico N°22

Diseño de un gestor de comunicación interna, distribuido según el indicador comunicación eficaz. Frecuencias presentadas en porcentajes. FaCE-UC, 2012.



Fuente: Fuente: Autoras 2014. Datos tomados del Cuadro N° 22.

Interpretación

En cuanto a la dimensión diseño de un gestor interno de comunicación, indicador comunicación eficaz, el 95,35% de la muestra, considera que la Facultad de Ciencias de la Educación el diseño de un gestor interno de comunicaciones, permitirá optimizar los procesos administrativos, mediante una comunicación eficaz.

De los resultados obtenidos en la dimensión diseño de un gestor interno de comunicación en sus indicadores comunicación eficaz, interacción y celeridad, se puede concluir que, la implementación de un gestor de comunicaciones, le permitirá a la Facultad de Ciencias de la Educación, mejorar el proceso comunicacional, dando respuestas oportunas a las solicitudes internas y externas que puedan surgir en la institución. Esto debilitando las barreras de comunicación que pudieran presentarse y poniendo a la disposición herramientas tecnológicas que permitan lograr un proceso comunicativo efectivo. En este sentido, Robbins y Coulter (2010), plantean que las barreras organizacionales se vuelven menos relevantes como resultado de las comunicaciones electrónicas, las cuales se logran haciendo uso de la tecnología de la comunicación y la información, logrando de esta forma reducir las barreras de comunicación.

La propuesta

En esta sección se desarrolla la fase II y la fase III de la metodología, la cual corresponde al estudio de factibilidad y diseño de la propuesta respectivamente. El estudio de factibilidad consiste en deter-

minar si es factible la elaboración de la propuesta desde el punto de vista técnico, económico y operativo, mientras que la propuesta representa una alternativa de solución a la problemática planteada, tomando en consideración los datos obtenidos en el diagnóstico.

Justificación de la propuesta

La Facultad de Ciencias de la Educación, actualmente no cuenta con una herramienta tecnológica que le permita mejorar su proceso comunicacional, logrando con la implantación de esta, mejorar sus procesos administrativos en cuanto a capacidad de respuesta oportunas se refiere, lo cual se resume en mejora en la institución y celeridad para el logro de los objetivos.

Con el diseño de esta propuesta, se está logrando dar el primer paso para que la Facultad de Ciencias de la Educación, a futuras, pueda contar con una plataforma de comunicación robusta, que le permita la interacción entre las distintas direcciones y departamentos, mejorando la gestión gerencial. En donde la organización y la comunicación estén, pues, estrechamente vinculadas en el funcionamiento de la institución, donde con una comunicación eficaz, se pueda promover y facilitar procesos, afectando positivamente los resultados de las actividades cotidianas.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado sobre el diseño de un gestor interno de comunicaciones para la optimización de los procesos administrativos en instituciones universitarias,

fueron conducentes a evidenciar la necesidad de implementar una herramienta tecnológica que le permita a la FaCE, conseguir una comunicación efectiva, logrando de esta forma demostrar y justificar la propuesta.

Así con el diseño del gestor interno de comunicación para lo optimización de los procesos administrativos la Facultad de Ciencias de la Educación podrá tener los siguientes beneficios:

Optimización de la información, unificándola y facilitando su tratamiento.

Ahorro económico, con un gestor de comunicaciones, se divide drásticamente el uso de papel en la institución, oficios, notas, se leen en la pantalla del ordenador.

Información actualizada y reciente es sumamente importante y culturalmente se entiende como signo de eficacia porque ayuda a incrementar la productividad en el trabajo.

Información centralizada, donde todos los usuarios acceden y comparten la misma información.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Proponer un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Objetivos específicos

Establecer los elementos necesarios para el diseño del gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Describir el diseño del gestor interno de comunicación interna para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Estudio de factibilidad

De los resultados obtenidos del diagnóstico, se tiene la información necesaria para la determinación de la factibilidad del proyecto de investigación la cual comprende la factibilidad operativa, la factibilidad técnica y la factibilidad económica, las cuales serán descritas a continuación.

Factibilidad técnica

La factibilidad técnica consistió en realizar una evaluación de los elementos y la tecnología existente en la institución y la posibilidad de hacer uso de los mismos en el proceso para llevar a cabo el diseño del gestor de comunicación interna para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación. La Facultad de Ciencias de la Educación, cuenta con una Red LAN, la cual representa un recurso que ya se encuentra disponible y ha de ser usado para el diseño de la propuesta. La características de los equipos que se encuentran conectados a esta red LAN

Finalmente, se concluye que la propuesta es técnicamente factible, ya que los elementos con los que cuenta la institución, satisfacen los requerimientos mínimos necesarios para la implementación del gestor de comunicaciones interna, considerando que ya se cuenta con los recursos necesarios.

Factibilidad económica

Evaluando los elementos tecnológicos existentes y tomando en cuenta los requisitos mínimos de la propuesta y la factibilidad técnica de la misma.

Costo requerimientos tecnológicos

La Universidad de Carabobo, cuenta actualmente

con los recursos tecnológicos necesarios para la implementación del gestor interno de comunicaciones, los cuales fueron descritos en el estudio de factibilidad técnica, en el cual se describen los requisitos mínimos de hardware y software, necesarios para la ejecución del proyecto del lado del servidor y del lado del cliente. Además de que cuenta con una red LAN, la cual provee la red y los equipos requeridos para la interacción mediante tecnología de información y comunicación. Todo esto lleva a concluir que no es necesaria la inversión en adquisición de tecnología para la implantación del gestor de comunicaciones y es evidenciado en el estudio de factibilidad técnica, ya que la institución cuenta con la tecnología necesaria requerida.

Factibilidad operativa

La factibilidad operativa, permite predecir si se pondrá en marcha la propuesta. En relación a la operatividad de los lineamientos propuestos, como se mencionó anteriormente, están basados principalmente en el personal, en la actividad humana, y de ellos dependerá el correcto funcionamiento de los nuevos esquemas y las nuevas formas, por lo que en este aspecto, la propuesta está supeditada a la aceptación de la comunidad universitaria específicamente la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación y a su capacidad en la ejecución de las nuevas prácticas.

En este caso la factibilidad operativa considera dos puntos a favor que son: se cuenta con la plataforma tecnológica necesaria para la implantación del gestor de comunicaciones en la FaCE (Facultad de Ciencias de la Educación), lo cual se demostró en el estudio de factibilidad técnica y el otro punto a favor es que los resultados finales al implementar el gestor de comunicaciones, permitirán un cambio tangible en los métodos utilizados actualmente por la comunidad FaCE, para la co-

municación efectiva, haciendo que sus procesos internos sean ejecutados de manera eficiente y más avanzados tecnológicamente, conllevando a una mejor aceptación y disposición ante los mismos, por lo tanto, la gente no representaría ningún obstáculo y la propuesta sería operacionalmente factible.

Desarrollo de la propuesta

Un gestor interno de comunicaciones, es un sistema que se utiliza para establecer comunicación entre dos o más computadoras en diferentes lugares. Estos programas permiten enviar y recibir información mediante el correo electrónico, redes y mensajes instantáneos, así como compartir información entre personas o empresas. El desarrollo de la propuesta del diseño del gestor interno de comunicaciones, será desarrollado como prueba piloto, en la Dirección de Extensión Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual tiene la necesidad de comunicarse efectivamente con diferentes departamentos, direcciones y coordinaciones que forman parte de la FaCE, para la coordinación de actividades y el logro de objetivos propuestos. Dentro de este contexto, la Dirección de Extensión Pedagógica, debe tener comunicación con los diferentes departamentos, direcciones y coordinaciones que se mencionan a continuación:

Departamentos

Ciencias Sociales.

Biología.

Filosofía.

Evaluación y Medición.

Psicología.

Ciencias Pedagógicas.

Pedagogía Infantil y Diversidad.

Administración y Planeamiento Educativo.

Lengua y Literatura.
Informática.
Educación Física y Deporte.
Arte y Tecnología.

Orientación.

Matemática.

Idiomas Modernos (Ingles).

Direcciones

Dirección de Planificación.

Dirección de Investigación.

Dirección de Escuela.

Dirección de Docencia y Currículos.

Dirección de Asuntos Profesorales.

Coordinaciones

Idiomas Modernos. Coordinación de Francés.

Biología. Coordinación de Química.

Ciencias Sociales. Coordinación de Integral.

Matemática. Coordinación de Física.

El desarrollo de la propuesta, parte de la estructura del ciclo de vida del desarrollo de sistemas, que según Whitten et al. (1996), el Ciclo de Vida del Desarrollo de Sistemas de Información (CVDS) posee una orientación hacia la determinación de cinco (5) fases homólogas al proyecto factible, éstas son:

Planeación

Análisis

Diseño del Sistema

Implantación del sistema

Soporte de sistemas (mantenimiento)

Sistema gestor interno de comunicaciones propuesto

Dentro de este marco, ha de considerarse que la Dirección de Extensión Pedagógica, debe contar con un sistema de envío y recepción de documen-

tos (oficios, notificaciones, memorandos) que le permitan de manera rápida y efectiva la comunicación con las diferentes direcciones, coordinaciones y departamentos, solventando la necesidad de comunicación efectiva, con la cual no se cuenta actualmente, la cual ha provocado retrasos en los procesos administrativos e ineficiencia en los tiempos de respuesta.

En este sentido, el objetivo del sistema gestor interno de comunicaciones, es ofrecer una interfaz web que permita subir documentos, consultar y descargar documentos enviados y recibidos, enviar acuse de recibo de documentos enviados y enviar correos de notificación de envío de documento, consulta de datos de ubicación de algún usuario (correo, números de teléfono). Así, de esta manera, se está mejorando el canal de comunicación entre la Dirección de Extensión Pedagógica y los diferentes departamentos, direcciones y coordinaciones con la que este interactúa.

Con la implantación del sistema gestor interno de comunicaciones, la Dirección de Extensión Pedagógica, deberá tener comunicación con usuarios del sistema que formen parte de los entes anteriormente mencionados, con lo cual se espera que los procesos comunicacionales mejoren y la efectividad en la comunicación permita celeridad en la ejecución de las tareas diarias.

En este sentido, debe existir un usuario, con perfiles previamente definidos en el sistema, por cada departamento, dirección y coordinación, el cual será el responsable del envío, recepción y notificación a los demás miembros del ente, de la información que fluya por el sistema, manteniéndolos de esta forma enterados. De igual forma, este usuario, podrá recibir y subir la información requerida o solicitada por cada uno de los actores que interactúan mediante el gestor de comunicaciones.

En este sentido, para la realización del diseño del gestor interno de comunicaciones se dispuso a averiguar los requerimientos del sistema, mediante la obtención de información necesaria para establecer exactamente que se pretende resolver. Una de las prácticas más efectivas, lo representa licitar los requerimientos mediante técnicas efectivas, para lo cual se utilizó la realización de entrevistas con las personas afectadas, que ayudaron a determinar los requerimientos del sistema. Los requerimientos del sistema gestor interno de comunicaciones, describe las necesidades de información que el sistema debe satisfacer para cumplir con sus funciones y operaciones eficientemente. Estos son definidos junto con los usuarios, de acuerdo a los resultados arrojados en la entrevista realizada. Estos se describen a continuación en la tabla

REQUERIMIENTOS DE ENTRADA	REQUERIMIENTOS DE ALMACENAMIENTO	REQUERIMIENTO DE SALIDA
Representa los datos de entrada que el sistema requiere.	Se requiere de estructuras que permitan almacenar la información manipulada por el sistema.	Capacidad de un sistema de información para sacar la información procesada o bien mostrar datos de entrada al exterior.
Datos generales del usuario. Datos generales del documento a enviar. Datos de los departamentos. Permisos de cada usuario según su perfil. Archivo a enviar, con firma digital contenida.	Unidad (carpeta) que almacene los archivos subidos por los usuarios. Tabla de datos (base de datos) que almacene la información de entrada requerida para el funcionamiento del sistema.	Visualización de los documentos enviados y recibidos. Impresión de documentos enviados y recibidos. Acuse de recibo al usuario emisor de un documento que ha sido visto por el receptor. Notificación vía correo electrónico de envío de un documento al receptor.

Tabla N° 9. Requerimientos del sistema gestor interno de comunicaciones. Fuente: Fuente: Autoras 2014

Fase de diseño

En este proceso se alcanza una comprensión más precisa de los requisitos del sistema gestor interno de comunicaciones a través de los modelos de requerimientos, el propósito fundamental del flujo de trabajo de los requerimientos es guiar el desarrollo hacia el sistema correcto. Esto se consigue mediante una descripción de los requerimientos del sistema, es decir, las condiciones o capacidades que el sistema debe cumplir. El modelo de requerimientos tiene por finalidad delimitar y definir la nueva funcionalidad del sistema.

En la etapa de diseño se utilizó el lenguaje unificado de modelado (UML, *Unified Modeling Language*). UML, es el lenguaje de modelado de sistemas de software más conocido y utilizado en la actualidad para documentar cada una de las partes que comprende el desarrollo de software.

Fowler y Scott (1997), señalan que UML es un lenguaje de modelado, y no un método. La mayor parte de los métodos consisten, al menos en principio, en un lenguaje y en un proceso para modelar. El lenguaje de modelado es la notación (principalmente gráfica) de que se valen los métodos para expresar los diseños. El proceso es la orientación que nos dan sobre los pasos a seguir para hacer el diseño. En este sentido, Fowler y Scott (1997), mencionan que un caso de uso es, en esencia, una interacción típica entre un usuario y un sistema de cómputo. En UML existe varios tipos de diagramas, el que se utiliza en el desarro-

llo del diseño del gestor de comunicaciones es el diagrama de casos de uso, el cual es una representación gráfica de la interacción que existe entre los usuarios y el sistema.

Con toda la información recopilada en las entrevistas, se dispuso a la elaboración del diseño del sistema gestor de comunicaciones, el cual simplifica la realidad, facilitando el análisis de los requerimientos del sistema, que permite modelar el comportamiento de este, mediante el lenguaje unificado de modelado. El diagrama de caso de uso asociado al gestor de comunicaciones, capturan todos los requisitos funcionales del mismo.

La construcción de diagramas de caso de uso, ayuda a comprender la secuencia de pasos involucrada en la consecución de un objetivo concreto por parte de un usuario final en interacción con el sistema. A continuación se describe gráficamente en la figura N° 3 y N° 4, los diagramas de caso de uso del sistema gestor interno de comunicaciones.

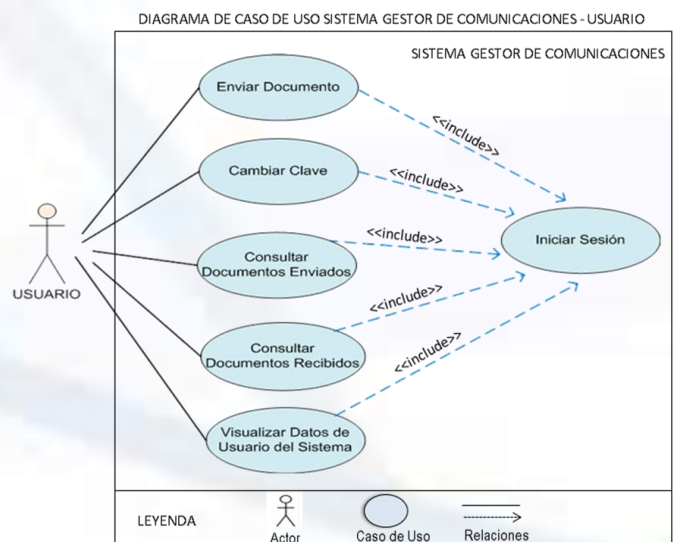


Figura N° 4. Diagrama de Caso de Uso - Usuario. Fuente: Autoras, 2014.

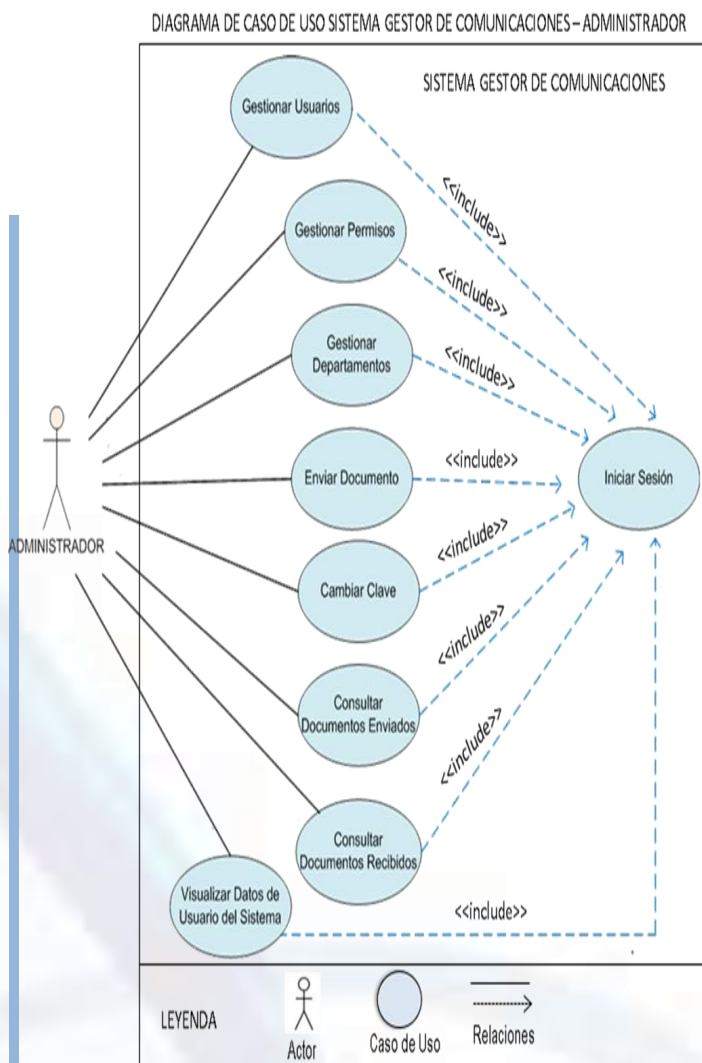


Figura N° 4. Diagrama de Caso de Administrador. Fuente: Autoras, 2014

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de este trabajo de investigación fue proponer un gestor interno de comunicación para la optimización de los procesos administrativos de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permite fortalecer en términos de efectividad, el proceso comunicacional con los diferentes entes que interactúan en la FaCE.

La fase de diagnóstico, logro determinar que la

implementación de un sistema de comunicación tecnológico es de importancia en la FaCE, pues, contribuye a su desarrollo socioeconómico y sociocultural, motivando la participación de los miembros de la organización, en la búsqueda de eficiencia y calidad. Así, el diseño del gestor interno de comunicaciones, representa el primer paso, para fortalecer el proceso comunicacional de la organización, permitiendo un mejor desempeño de todos los que la conforman, mediante un sistema de interacción comunicacional eficiente.

El diseño del gestor interno de comunicaciones representa una opción factible, conclusión obtenida, después de analizar los recursos disponibles y los recursos necesarios para el diseño del gestor. Lo cual quiere inferir, que la propuesta es tecnológica y económicamente factible para la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para el desarrollo del diseño del gestor interno de comunicaciones, se analizó el sistema actual de envío y recepción de documentación (oficios), se definieron los requerimientos de los usuarios y posteriormente se identificaron los actores, para la construcción de los diagramas de caso de uso, permitiendo una mejor adaptación a los requerimientos de los usuarios y lo esperado por el sistema.

El diseño del sistema gestor interno de comunicaciones, puede ser considerado un sistema de apoyo al proceso comunicacional que se da en la FaCE, que permitirá lograr los objetivos propuesto por la alta gerencia, en menor tiempo.

El diseño del sistema gestor interno de comunicaciones, puede ser considerado como un modelo que puede ser implementado en cualquier dependencia o Facultad que forme parte de la Universidad de Carabobo

Recomendaciones

Se recomienda a la Facultad de Ciencias de la Educación, la continuidad del proyecto del sistema gestor interno de comunicaciones, que permita lograr la implementación y puesta en producción del mismo.

Se recomienda a la FaCE, realizar campañas de sensibilización y motivación a cerca de la importancia que tiene el uso de la tecnología de la información y comunicación para el logro de una buena interacción comunicacional en todos los niveles.

Se recomienda que a la hora de la implementación y puesta a producción del sistema gestor interno de comunicaciones, todos los actores que interactúan en el sistema cuenten con una firma digital que deberá ser adjuntada en cada documento enviado mediante el gestor.

Se recomienda, mantener un estudio constante por parte de la FaCE, de los nuevos requerimientos de información y comunicación, para de esta forma adaptar el futuro sistema a gestor de comunicaciones a las nuevas exigencias de la organización no permitiendo su obsolescencia.

Referencias

- Arias, F. (2006) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5ta Edición). Caracas- Venezuela: Editorial Episteme.
- Bartoli, A. (1992). *Comunicación y Organización*. (1ra. Edición). Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Camacho, L. (2008). *Propuesta de un Plan de Comunicaciones Interna en la Universidad Católica Andrés Bello*. Trabajo de Grado. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Chourio, J. (2001). *Estadística I Aplicada a la Investigación Educativa*. Valencia. Venezuela: Publicación Individual.
- Delpino, C. (2005). *Diseño de un Programa Estratégico para Optimizar el Proceso de Comunicación del Personal Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Trabajo de Grado. Carabobo: Universidad de Carabobo.
- Dommar, B. (2009). *La Comunicación y el Desarrollo Organizacional Hacia un Modelo de Interacción Comunicacional que optimice el Desarrollo Organizacional de la Universidad de Carabobo*. Tesis de Grado. Caracas: Universidad Santa Maria.
- Gómez, C. (2000) *Proyectos Factibles: Planificación, Formulación y Ejecución*. (2da Edición). Caracas: Editorial Prográfica.
- Gomez, M.; Balkin, L. y Cardy, R. (1997). *Gestión de Recursos Humanos*. (Primera Edición). España: Editorial Prentice – Hall Hispanoamericana, S.A.
- Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta Edición). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Jurado, B. (2007). *La Comunicación y el Desarrollo de las Relaciones Laborales de los Docentes de la Escuela de Bioanálisis, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo, Valencia*. Trabajo de Grado: Universidad de Carabobo.
- Koontz, H. y Wehrich, H. (1998). *Administración*. (11ª .Edición). México. D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela: Ed. Fedeupel
- Rebeil, M.; Sandoval, C. (2000). *El poder de la Comunicación en las Organizaciones*. México. D.F: Editores/ Universidad Iberoamericana.

-
- Robbins, C. y Coulter, M. (2010). *Administración*. (10ma Edición). México. D.F: Editorial Prentice- Hall.
- Stoner, J.; Freeman, E.; Gilbert, D. (1996). *Administración*. (6ta. Edición). México. D.F: Editorial Prentice – Hall.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador U.P.E.L. (2005). *Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctoral*. Caracas: Fedupel.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador U.P.E.L. (2006). *Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctoral*. Caracas: Fedupel.
- Whitten J., Bentley L., Barlow, V. (1996). *Análisis y Diseño de Sistemas de Información*. México: Editorial McGraw Hill.

INTERSUBJETIVIDAD EDUCATIVA. UNA MIRADA DESDE LA ACCIÓN SOCIAL DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



MÓNICA VALENCIA BOLAÑOS*
mvalenci10@gmail.com

Recibido: 28/07/2014

Aceptado: 03/11/2014

Resumen

La investigación se centra en quienes dirigen las actividades de planificación, desarrollo, ejecución y evaluación del proceso de orientación aprendizaje: son precisamente los docentes-orientadores. Tomando el constructo que la orientación es una acción social, se dirige la intención investigativa a desvelar esos procesos que hacen de ella su principal característica. El propósito central es mostrar una construcción teórica que constituya un nuevo episteme orientativo para el ejercicio de la carrera, fundamentado en la intersubjetividad. El proceso investigativo toma cuerpo en seis puntos de inflexión. El primero, describe la realidad social del acto de la orientación tal cual como es. En un segundo, una revisión exhaustiva de la orientación como ciencia y acción social. Tercer punto, consta las ilaciones teóricas de la Sociología Comprensiva de Schutz (1932), el mundo de vida de Husserl (1973) y la Acción Comunicativa de Habermas (1999). Un cuarto punto, aborda el marco metodológico fundamentado en el paradigma cualitativo, desde la fenomenología como matriz epistemológica y metodológica. Además, contiene las técnicas para la obtención de las evidencias fenomenológica como la entrevista en profundidad tipo libre. Seguidamente, está el quinto punto en donde se muestra el análisis de los hallazgos a través de dos vías para encontrar el significado de los datos cualitativos. Finalmente, está el sexto punto de inflexión, que recoge las aproximaciones e interpretaciones realizadas para la construcción de un Novum Corpus Teórico en el campo de la Orientación.

Palabras clave: mundo de vida, acción social, acción orientadora, intersubjetividad, actos de habla

EDUCATIONAL INTER-SUBJECTIVITY. A VIEW FROM THE SOCIAL ACTION ORIENTATION IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The research focuses on people leading the planning activities, development, implementation and evaluation of the learning process orientation; they are precisely teacher-counselors. Considering guidance is a social action, the research intention is directed to reveal those processes making it a social action. The central aim is to reveal a theoretical construct that constitutes a new indicative episteme to exercise the career based on inter-subjectivity. The research process consists of six turning points: the first one describes the social reality of orientation act as it is; in a second term a thorough review of Guidance as science and social action; the third item consists of theoretical illation about Comprehensive Sociology of Schutz (1932), the World of Life of Husserl (1973) and Communicative Action of Habermas (1999); a fourth point addresses the methodological framework based on the qualitative paradigm from phenomenology as epistemological and methodological matrix. Also, it contains the techniques to obtain phenomenological evidence as the free type depth interview; the fifth point shows the analysis of findings through two pathways shown to find the meaning of qualitative data; finally, there is the sixth turning point, which includes the approaches and interpretations made for the construction of a Theoretical Corpus Novum in the field of Guidance

Keywords: world of life, social action, action orientation, inter-subjectivity, speech acts

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.288-306.

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la orientación...

Mónica Valencia Bolaños

Introducción

A partir del surgimiento de la corriente humanista del siglo XV, la mirada investigativa se dirige hacia la importancia de los factores internos de la persona, como son sus sentimientos, valores ideas, esperanzas y otros. Comenzando en estas premisas teóricase busca orientar, asistir y apoyar a los individuos a generar su propio desarrollo a través de capacidades característicamente humanas como la selección, la creatividad la voluntad y la autorrealización a partir del descubrimiento y promoción de un “sí mismo”.

Esta intención investigativa logró acercarse a ese cúmulo de experiencias vividas de los orientadores, sus percepciones y habilidades sociales para interpretarlas y descifrarlas en relación con posturas teóricas actuales. Como base para construir aportes enriquecedores de la función de ayuda y asesoramiento en el proceso de orientación educativa, con miras a responder de forma efectiva y con pertinencia social en el actual contexto riquísimo en retos, tendencias, cambios y sobre todo, incertidumbres.

Desde la premisa en el reconocimiento del poder social del orientador y su correspondiente influencia, no queda duda al autor que esta posición privilegiada de este profesional del campo de la salud mental, pudiera ser maximizada a través de la aproximación teórica de esa base de poder, acercándolo a un desempeño con pericia, confiabilidad, efectividad, funcionalidad logrando con esto dar el carácter de acción a la orientación. Es por

ello que, en el marco de la composición del estudio, la investigación doctoral consta de seis partes denominadas puntos de inflexión (punto de no retorno), organizados de la siguiente manera: el primero está relacionado a la presentación del hecho científico mediante la argumentación, describe la realidad social determinada tal cual, un segundo y tercer punto de inflexión, se presentan las columnas teórico-conceptuales, todo sobre la intersubjetividad, y sobre la orientación, respectivamente. El cuarto punto, describe la vía metodológica y metódica asumidas por el autor, desde los marcos de la investigación cualitativa, con orientaciones de la fenomenología. El quinto punto, contiene el análisis de los hallazgos o evidencias fenomenológicas, con rigurosidad y exhaustividad requeridas en este tipo de investigación cualitativa basándose en la entrevista a profundidad y análisis de narrativas dialógicas. Finalmente, el sexto punto de inflexión, contiene el aporte teórico.

Primer punto de inflexión: descripción de una realidad social- la orientación, una nueva filosofía para la relacionalidad humana

El proceso educativo en la actualidad representa un verdadero reto tanto para las comunidades gubernamentales como las civiles. El mismo está permanentemente sujeto a críticas, evaluaciones, transformaciones y al parecer, ningún cambio responde a las necesidades de la época. En la presente, la sociedad del conocimiento y la era de la información ha sido mucho más desvalorizado, se ha intentado incluso sustituir la misma naturaleza

humana de la educación, por la virtualidad y la poderosa influencia de las tecnologías de información.

Sin duda, la educación tiene un fin social, la escuela no termina en sí misma (Alonso:2006-44), sino que funciona como un trampolín para la vida. Es para ella que se enseña, se forma, se aconseja, e incluso se erra. Esta realidad obliga a estudiar la vida, la sociedad, la cultura y principalmente al individuo.

Sin embargo, para nuestros tiempos, los episodios citados son juzgados duramente por un incisivo Savater (2000:13) quien toma las angustias de Juan Carlos Tedesco, sobre la crisis de la educación. Él afirma que ya no es lo que era esta crisis, considera que no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, es más grave aún, no se sabe qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente debe orientar sus acciones. Probablemente ya no sólo se reduce esta problemática al fracaso de un puñado de estudiantes, ni tampoco los innumerables conflictos socio-educativos propios en los contextos actuales, sino que al parecer, es mucho más siniestro: el desdibujamiento de la naturaleza de sus fines.

Así, dentro de la cosmovisión educativa, está imbricada la orientación. Luego ¿Quién orienta a quién, la escuela solo educa y no orienta o sí lo hace? ¿La construcción de la persona es obra solamente de la educación? ¿Las corrientes educativas deben contener visiones integrales donde vin-

culen el conocer con el ser, el convivir y la participación? ¿Los agentes socializadores qué tan responsables son del hombre actual? ¿La orientación es un proceso de humanización dentro del de socialización?

La orientación es una de las ciencias de la educación en donde el conocimiento del otro es esencial. La realidad de nuestros semejantes, la percepción al considerarles sujetos y no objetos, protagonistas de su vida y no meros títeres de las circunstancias (Rogers 1902-1987) constituye una misión en sí misma y una tarea. El profesional de la orientación requiere comprender que el destino de cada ser humano no es solamente la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad, en cuanto a institución, sino los semejantes. Solamente en el comercio intersubjetivo con los semejantes se aprende significados. Savater (2000:31)

El ser humano, enfrentado a una realidad impresionantemente diversa, compleja y dinámica con avances y miserias de dimensiones nunca vistas, con realidades sociales conflictivas y con deslumbrantes hiperrealidades simuladas desde los medios audiovisuales, constituyen un laberinto en medio del cual las personas circulan en estados de confusión, bloqueo, faltas o carencias, abandono o locura social. En estos panoramas, cómo se desempeña la orientación educativa. Probablemente hay nuevas formas de construirse y precisamente éste como otros especialistas del comportamiento humano estén obligados a desplazar sus

estrategias de intervención y/o medición en este nuevo hombre.

Para Foucault (1994:3) esta construcción tiene que ver con una actitud en general de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo.

La “epimeleiaheautou” (término estonio sin traducción al español) es una *actitud*: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. Ésta parte de una serie de fórmulas como “ocuparse de sí mismo”, “cuidar de sí”, “retirarse hacia sí mismo”, “retrotraerse en sí mismo”, “complacerse en sí mismo”, “no buscar otra voluptuosidad que laque hay en uno mismo”, “permanecer en compañía de sí mismo”, “ser amigo de sí mismo”, “estar en sí mismo como en una fortaleza”, “cuidarse”o “rendirse culto”, “respetarse”, entre otros. Con esto carga una gran preponderancia de la propia subjetividad para pasar inmediatamente a la intersubjetividad.

Segundo punto de inflexión: ilaciones teóricas- la orientación educativa. perspectivas en el tiempo y en el espacio

Con el fin de comprender, los fundamentos contextuales de la orientación, se hace necesario identificar los antecedentes históricos de esta práctica socioeducativa en aquellas latitudes donde se institucionalizó: Estados Unidos y Europa. La práctica de la orientación se establece debido a unas condiciones contextuales específicas que la convierten en un área educativa necesaria, útil y pertinente. Según Álvarez y Bisquerra (2005) en un

breve recorrido sobre su historia reseña a varios autores entre los cuales están: Parsons (1909) concibió la orientación como la adecuación del sujeto al trabajo. Proctor (1925) la define como proceso de distribución (formular metas, conocimiento propio y del entorno) y ajuste. Según Brewer (1932) la orientación se identifica con la educación. Williamson (1939) pone el énfasis en las bases diagnósticas de la Orientación. Shoben (1962) la planteó como una reforma social, con el orientador como líder de esta «reconstrucción». Para Miller (1971) la orientación es el proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesaria para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad. Mathewson (1962) concibe la orientación como proceso de desarrollo. Adschuier (1969), Mosher y Sprinthall (1970, 1971), Cottingham (1973) e Ivey y Alschuler (1973), entre otros, la denominan educación psicológica.

En virtud de ello, Alvarez y Bisquerra (Cit.Ob.) citan además a Hoyt, (1978, 1985) que a partir de los años setenta ha tenido una especial relevancia el movimiento de educación para la carrera. Estos autores citados, afirman que muchos autores actuales tienden a poner el énfasis en la prevención como: (Baker y Shaw, 1987; Botvin y Dusenbury, 1987; Conyne, 1987) o en el desarrollo (Hayes y Aubrey, 1988; Myrick, 1987). De esta forma, los autores concluyen que la multiplicidad de teorías a veces ha provocado disputas partidistas entre los respectivos militantes. De allí la importancia que

tiene el último criterio de Beck (1973), el cual afirma que todos los autores citados anteriormente parecen coincidir en que el fin de la orientación no sólo es la solución de problemas, sino la ayuda para lograr la auto-orientación y el desarrollo personal, premisa que coincide con esta investigación.

Centrados en este enfoque, durante el siglo XX, el dinamismo cultural, social y sobre todo los avances de la ciencia, la tecnología y la comunicación marcaron pautas paradigmáticas para el ejercicio docente. Así en orientación, se asume el paradigma del desarrollo humano como el medio para el desarrollo de las potencialidades de la persona, en su plenitud, tanto en su dimensión personal, como familiar, social. A finales de este siglo, la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), formaliza este paradigma como elemento fundamental para la Educación Superior del Siglo XXI. (MPP para la Educación Superior-Sistema Nacional de Orientación 2009). En Venezuela, también tiene un proceso dinámico.

Tercer punto de inflexión: ilaciones teóricas- la acción comunicativa y la intersubjetividad. El horizonte de la otredad

Para el abordaje de la acción comunicativa y la intersubjetividad, se hace perentorio un paso primero en la subjetividad del ser humano, tomando una premisa base, la que afirma: el hombre es un ser humano, y todo ser como tal posee una lógica propia de existencia: nace, se alimenta, crea un

medio propio de reproducción como de mantenimiento, y muere. Logra así su propio criterio de existencia, o de realidad. El hombre es un ser corporal, la vida, su contexto, las circunstancias el libreto, y sus vivencias, sentimientos, sensaciones, el mundo interno o subjetivo.

Este ser protagonista, tiene un elemento que lo hace único en este contexto: su corporalidad que tiene un centro nervioso que le permite experimentar estímulos, sensaciones o impresiones de fuera hacia adentro. Es decir, que a través de su piel, este sujeto siente dolor, placer, sensaciones, emociones, y un sin número de vivencias internas que salen de él, provocando todo tipo de expresiones que pueden ser incluso adversas a sí mismo. Al respecto Dusser (1999) describe a ese mundo subjetivo de la siguiente manera:

La subjetividad es un momento de la corporalidad humana. Es el momento en el que toda la corporalidad humana es considerada desde la indicada perspectiva "interior" no es una metáfora, ya que la "interioridad" de la corporalidad humana es todo lo que acontece "desde debajo de la piel"; lo demás es el campo de lo real (omnitudo realitatis) que se presenta "afuera" bajo la luz en el "estado de vigilia"—. La subjetividad es más que consciencia, pero dice referencia a ella. Es el "vivenciar" lo que acontece (físicamente transmitido por el sistema nervioso) en la realidad. (p.g:3/18)

De tal forma que una referencia básica al hablar de subjetividad es la interioridad, relativa al mundo vivido desde dentro hacia afuera, desde lo físico (piel, músculos, células, glándulas, órganos, y demás) generando no solamente, respuestas orgánicas funcionales, sino sensaciones, sentimientos, ideas, pulsiones que a su vez generan otras viven-

cias.

En este preciso episodio, cuando surge y se reconocen esas nuevas vivencias, también aparece el “otro”, como un hecho interior por excelencia (visión fenomenológica), por el que la corporalidad se sitúa como una experiencia vivida en donde surgen las vivencias en sí, las cosas, los objetos. Dusser (Ob.) lo explica así:

La corporalidad de cada ser humano es un momento de la comunidad humana. La comunidad humana constituye en cada nivel una referencia necesaria y coimplicante. Mi propia corporalidad ha nacido dentro de la especie humana, dentro de un pueblo, una familia; mi madre me ha parido. Esto indica todo el problema genético, la referencia ecológica terrestre, la historia biológica de una especie. Pero, además, mi subjetividad está constituida intersubjetivamente, desde el punto de vista lingüístico, cultural (valores), social (instituciones), histórico (tradiciones), etc (p.g. 5/18)

Desde este contexto, siendo el ser humano individual, es a la vez plural, se constituye un ser solamente con el otro, es decir, mantiene una suerte de referencia existencial con una comunidad de pares. Es por ello que al hablar de subjetividad está implícita la intersubjetividad. Esta situación de relacionalidad eminentemente social, se puede enfocar desde varias corrientes filosóficas, a saber:

Una de estas corrientes contemporáneas más estudiadas y discutidas en foros académicos y profesionales, es sin duda la fenomenología expuesta y defendida por Edmundo Husserl (1859-1938) en

la primera mitad del pasado siglo XX y aún vigente en el interés de los estudiosos.

Edmund Husserl citado por Derridá (1967) el cual con un magistral uso de la síntesis, adelanta la tesis central de la Fenomenología: “La filosofía de Husserl es el verdadero positivismo que vuelve a las cosas mismas y desaparece ante las originalidades”. Se verá el fundamental significado que revisten las palabras cosas mismas y desaparece en la tesis husserliana, pues en efecto busca captar los objetos (las cosas mismas) como son dados directamente a la conciencia por la experiencia sin implicarse en la conceptualización y pone entre paréntesis (en el decir de Husserl), el pensar filosófico o sea el raciocinio positivista no husserliano el cual desaparece en la búsqueda fenomenológica que Husserl propone.

El observador se propone como un ente pasivo que se suspende (epogé) se abstiene de ir más allá del acto de captar en la conciencia, de tender hacia un objeto, acción que en fenomenología se denomina intencionalidad (concepto que Husserl toma de Franz Brentano que fue profesor suyo). Toda conciencia es siempre conciencia de algo. La presencia de un objeto en la conciencia implica que ese algo está presente en ella aunque tal presencia no se conceptualice. A ese acto de captación directa del objeto sin posterior conceptualización, le llama Husserl: reducción eidética.

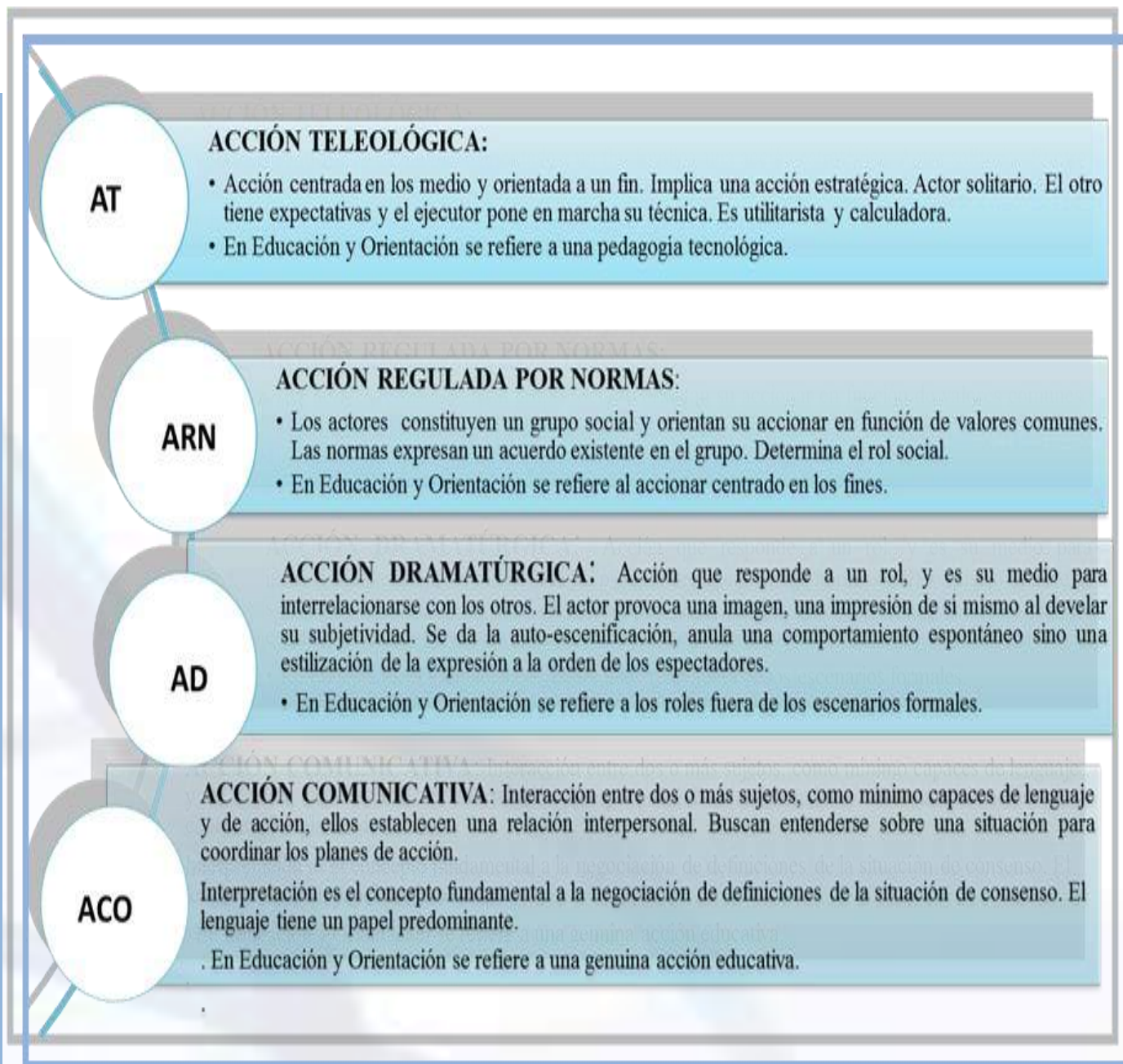
En síntesis la intersubjetividad es posible en los contextos orientativos porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social, la misma que se puede evidenciar cuando el profesional asesor se dirige a un orientado y le pregunta sobre algún tema. Él estaría suponiendo una estructura social en la que reconoce al otro, y asume que comparte ciertos códigos, se une a ellos en alguna actividad común, influiría y el otro se dejaría influir. Es decir, un intercambio de actitudes, búsquedas y posiciones de intenciones de aprendizaje e inter-aprendizaje.

En lo referente a la teoría Acción Comunicativa de Habermas (1999) adaptados al discurso teórico del trabajo de investigación doctoral, se tomaron: propuesta de un modelo teórico que permite analizar la sociedad con dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema. La primera, es donde se representa una perspectiva interna como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que en la segunda representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica (la racionalidad técnica, burocratizada-weberiana, de las instituciones).

Estos postulados de Habermas como la racionalidad, la acción comunicativa, racionalidad moral, la intersubjetividad, mundo de vida entre otros son aristas que dirigieron las respectivas interpretacio-

nes y análisis de la modernidad en la que se desenvuelve el orientador educativo, en la cual, habermasianamente hablando se dan tipos de patologías sociales que actualmente se van tornando cada vez más comunes y a las que se enfrenta y debe abordarlas, intervenirlas, orientarlas y reorientarlas. En mis términos, la teoría de la acción comunicativa permitió una minuciosa categorización del plexo de la vida socioeducativa, con la que se podrá dar alguna razón de las paradojas de la modernidad.

Gráfico N° 1-Tipos de Acciones Sociales según Habermas (1999)



Fuente: Habermas (1999) Adaptado por Autora, 2014.

Cuarto punto de inflexión: La metodología y metódica investigativa. Una vía para la cientificidad de datos cualitativos

Cuadro N° 1. Pasos de la metódica cualitativa-fenomenológica

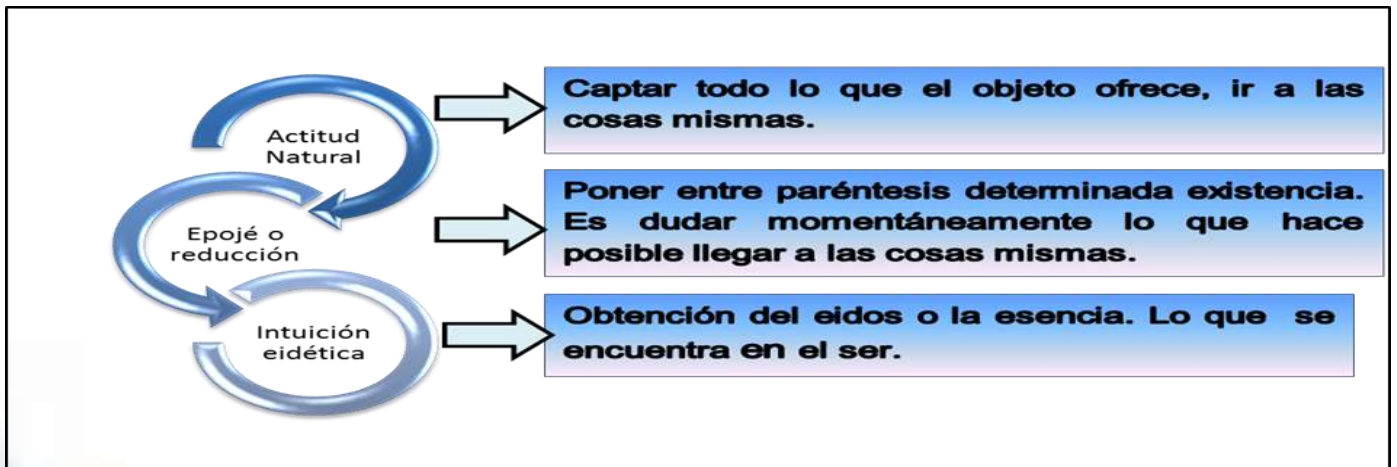


Fuente. Martínez (2004) Adaptado por Autora, 2014

Pasos del método fenomenológico

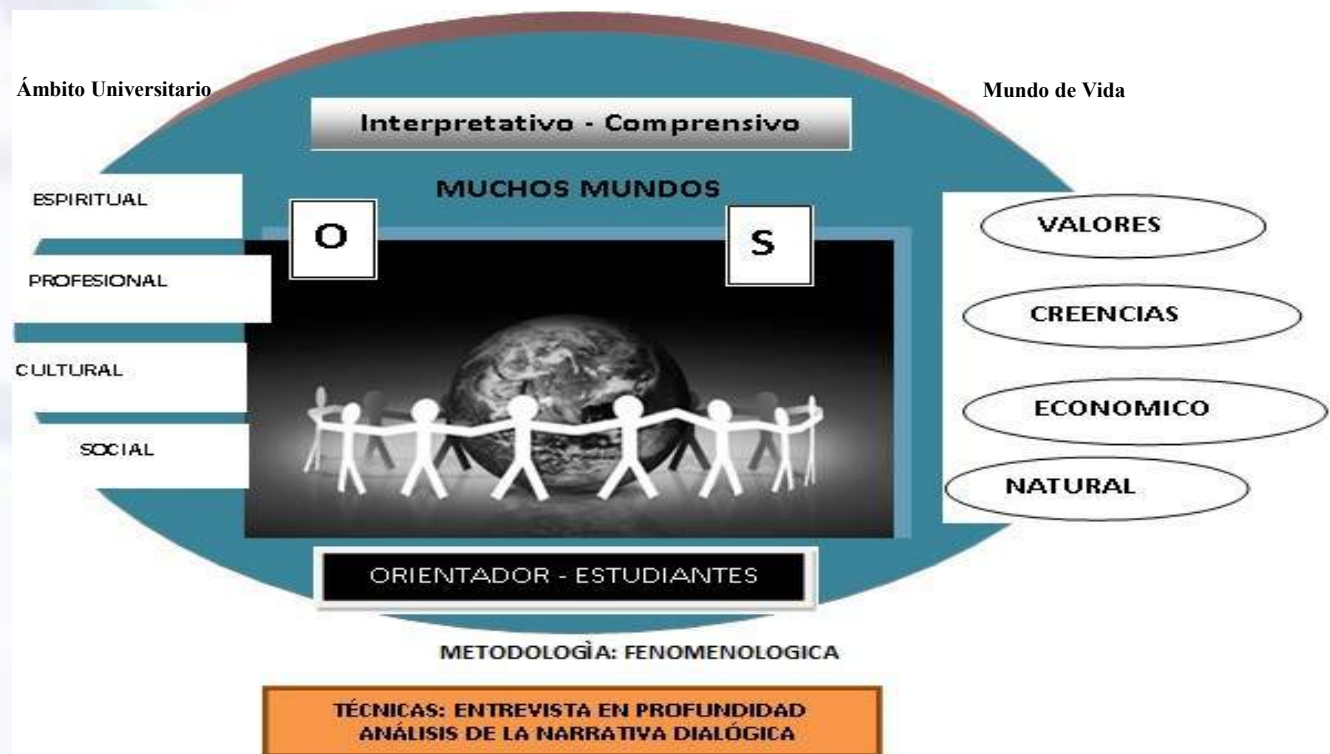
El propuesto por Husserl (Ob.Cit) citado por Chávez (2004). Ver gráfico N° 2

Gráfico N°2. Pasos del método fenomenológico según Husserl



Fuente: Chávez (2004) Adaptado por Autora, 2014

El contexto investigativo está centrado en el escenario socio-educativo-orientativo de la educación universitaria, el mismo se representa en el siguiente gráfico. Ver gráfico N° 3



Fuente: Autora, 2014

Técnicas de investigación cualitativa

Son dos técnicas que se aplican con una visión de complementariedad:

- a. Entrevista en profundidad libre: Claret 2008
- b. Análisis dialógico: Mayring (1983) Riessman(2008), Labovcitado por Coffey (2003)

Cuadro N°2. Guía proceso para la entrevista en profundidad libre.

GUÍA PROCESO PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD LIBRE	
Elaboración del guión:	
Longitud de la entrevista:	libre
Naturaleza de las preguntas:	inicial-generadora a la conversación
Naturaleza de la investigación:	cualitativa- indagatoria
Tipo de hallazgos:	narrativa dialógica
Fase Introdutoria:	
Fin de la entrevista:	contacto con orientadores y sus experiencias desde su propia vida académica universitaria
Carácter:	confidencial
Modalidad de colaboración:	solicitada por la investigadora previa cita
Desarrollo	
Dar a conocer la intencionalidad investigativa	
Dirigir la conversación de forma libre y direccionada a la vez	
Aprovechar el discurso para afianzar temas de interés	
Cerrar de forma grata, elegante y cordial	
Dejar la posibilidad de nuevas entrevistas	

Fuente: Claret (2008) Adaptado por Autora, 2014

Los datos de los tres informantes claves se presentan en la siguiente cuadro N°3:

NOMBRES	TITULOS	AÑOS DOCENTES/GESTOR SOCIAL	CONTEXTOS INSTITUCIONALES LABORALES
Ofelia Ramos	Docente Universitaria	42 años	UC y por lo menos diez instituciones más.
Franklin Amaya	Docente de Secundaria y Universitaria	23 años	Zona Educativa, Pequiven, centros comunitarios, municipios, parroquias,
Luis Fernando Sarango	Dirigente indígena Docente Universitario Abogado Representante internacional	32 años	Confederación de indígenas ecuatorianos Universidad Indígena del Ecuador, UNESCO, OEA, y más....

Fuente: Autora, 2014

Al respecto Egan (1987) cita a Carkhuff, teórico de la orientación, hace una exégesis (interpretación) muy significativa de este profesional, describiéndolo en varias facetas, así: un orientador antes que nada está comprometido con su propio crecimiento: físico, intelectual, emocional, social (la gente que orientada religiosamente agregaría “espiritual”); puesto que debe modelar la conducta que él espera ayudar a que otros alcancen. Sabe que puede ayudar solamente si, en sentido pleno del término, él es un ser humano “potente”, una persona con voluntad y recursos para actuar. La acción es lo más importante para el buen orientador, se apodera de la vida antes de someterse a ella.

En cuanto a la segunda técnica, tanto Mayring (1983) como Riessman(2008) señalan al análisis narrativo desde términos cualitativos como la historia en sí. Es decir, el relato de una secuencia de acontecimientos que tienen especial importancia para el narrador, como para el investigador. Dicho relato tiene una estructura determinada, un comienzo, una mitad y un final, con una lógica para el narrador. Visto desde esta perspectiva, la narración de hechos vividos por sus propios actores, para su respectivo análisis fenomenológico, es lo que Riessman (Ob.Cit) denomina el “giro interpretativo” en la investigación cualitativa y lo que fundamentalmente la autora aplica con una visión social tan profunda, que logra aportar una etnometodología.

Así mismo, se toman las consideraciones de Coffey (2003), cuando cita a Labov el cual sostiene que las narrativas y relatos tienen funciones sociales con propiedades estructurales y formales en donde se identifican patrones recurrentes que se pueden interpretar a través de las formas cómo cuenta la gente sus historias, del modo en que lo hacen, cuando dan forma a los acontecimientos que relatan, cómo hacen para mostrar sus ideas, cómo empaacan los eventos narrados, y sus reacciones a ellos, y cómo articulan las narrativas con el investigador.

Quinto punto de inflexión: Análisis de la información, tratamiento y significado fenomenológico. Análisis de contenido y narrativa, un vía de tratamiento en profundidad

Cuadro N°4- Protocolización y organización del contenido de entrevistas según

Mayring(1983)

Fases	Descripción
Primera	Seleccionar las entrevistas o las partes relevantes para responder a los objetivos de la investigación.
Segunda	Analizar la situación de recogida de datos, es decir cómo se generó el material, quien o quienes estuvieron implicados, de dónde proceden los hechos.
Tercera	Caracterizar el material o diseñar el modelo de análisis formal de información.
Cuarta	Direccionar el análisis de los textos o párrafos de las entrevistas, los cuales deben hacerse en función de los propósitos de la investigación.

Fuente: Mayring (1993). Adaptado por Autora, 2014

Cuadro N°5-Modelo de Evaluación de Labov (2003)

Unidades de Análisis (estructura)	Preguntas detectoras de significados
Resumen	¿De qué trata?
Orientación	¿quién? ¿qué? ¿cuándo? ¿cómo?
Complicación	¿Entonces qué sucedió?
Evaluación	¿Y entonces qué?
Resultado	¿Finalmente qué pasó?
Coda	¿Cómo termina la narrativa?

Fuente: Coffe y Atkinson (2003:69) adaptado por Autora, 2014

Cuadro N° 6- Unidades de análisis.- Definición

PROPÓSITOS RELATIVOS A:	UNIDADES DE ANÁLISIS
1°.Acción social- acción orientadora	<p>Análisis empírico explicativo de las estructuras sociales existentes que permite la estrecha vinculación del nivel macro estructural con el de las acciones directas entre personas.</p> <p>Focalización en las condiciones socializadoras de las instituciones educativas modernas, que son especialmente susceptibles de ser analizadas desde un punto de vista teórico-comunicativo que interrelaciona el plano estructural con el de las relaciones intersubjetivas, adscribiendo a los sujetos las capacidades necesarias para unas intervenciones activas con y desde la orientación.</p>
2°.Intersubjetividad	<p>Refleja una visión de socialidad comunicativa, en donde no es la subjetividad personal la que define o “determina” a la subjetividad social, sino a la inversa, esto es, que el ser humano en cuanto habita un mundo social es en esencia un ser -con los otros. “El primer hombre es el otro”. Husserl (1988-tomo II:356)</p>
3°.Actos de habla	<p>La lengua es el andamiaje mismo de la intersubjetividad y los actos de habla son situaciones interlocutorias que lo hacen aceptables, es decir que, cumple las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar una postura. Son entonces, actitudes comunicacionales de los actores sociales, formas o maneras de accionar con el otro. Son condiciones de reconocimiento intersubjetivo de una pretensión lingüística.</p>

Fuente: Autora, 2014

Reducción de evidencias fenomenológicas. Ejemplo

Cuadro N° 7-Reducción Primer Nivel de análisis: Informante Clave N° 1: DOR

Unidad de análisis: ACCIÓN SOCIAL-ACCIÓN ORIENTADORA	
CATEGORÍAS	IDEAS-GUÍAS EXEGÉTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia laboral - Valor que da a su profesión - Actualización académica permanente - Empatía académica y social - Diversidad laboral - Cargos gerenciales numerosos - Combina la docencia con gerencia - Vivencias educativas significativas - Experiencias clave con estudiantes con diversidad funcional y procesos de reeducación. - Práctica continua de docencia, orientación, mediación, curación, transformación social. - Producción de textos 	<p>Vida docente intensa, con una dinámica marcada por la productividad, asertividad, y efectividad personal y profesional.</p> <p>Mundo de vida con correspondencia de la norma, lo objetivo y lo subjetivo, ya que se evidencia en la larga y pertinente metamorfosis personal y profesional en el campo de la orientación y su legado en la educación universitaria principalmente.</p>
Unidad de análisis: INTERSUBJETIVIDAD	
CATEGORÍAS	IDEAS-GUÍAS EXEGÉTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Emprendedurismo - Creación/mejoramiento de contextos - Trascendencia de lo laboral - Autorrealización, humildad, afectividad - Legado institucional - Ruptura de paradigmas - Valores humanos: fe en Dios, gratitud, reciprocidad, empatía, amistad, respeto, colaboración, fidelidad. - Metas personales bien definidas desde temprana edad. (adolescencia) 	<p>La relación con el otro es privilegiada, mantiene desde sus años de primera infancia características específicas de relacionamiento, empatía y sensibilidad social.</p> <p>En la juventud y adultez, toma decisiones determinantes para su vida. Como columnas permanentes está su formación axiológica, primando una fe religiosa de mucho convencimiento, acompañada de un gran amor por sus semejantes. Se observa la constante de tener de forma clara sus metas de vida personal y profesional.</p>
Unidad de análisis: ACTOS DE HABLA	
CATEGORÍAS	IDEAS-GUÍAS EXEGÉTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos de vida personal clave - Responsabilidad del otro - Habilidades sociales particulares desde la infancia - Comprensión empática - Valores familiares conservadores - Familia de escasos recursos económicos - Familia típica industrializada - Estructura familiar convencional - Actuar comunicativo afectivo - Uso del diálogo al entendimiento 	<p>Marco referencial en su formación se fundamenta en la cultura familiar del modelo tradicional, en donde las funciones y los roles de sus miembros son reflejo de un sistema social determinante.</p> <p>Este acervo axiológico principalmente, se mantiene y se reproduce con el accionar comunicativo, ya que rigen su praxis profesional dichos principios.</p> <p>Con una visión comprensiva del otro, sus actos de habla revelan actitudes comunicativas hacia el entendimiento, facilitando procesos de socialización, aproximación y afecto.</p>

Fuente: Autora, 2014

Cuadro N°8-Aproximación preliminar al Telos

PROPÓSITOS	INFORMANTE N° 1: DOR	INFORMANTE N° 2: DFA	INFORMANTE N° 3: DLFS
Acción social-Acción Orientadora	<p>Vida docente intensa, con una dinámica marcada por la productividad, creatividad, asertividad, efectividad en lo personal y profesional.</p> <p>Mundo de vida con correspondencia de la norma, lo objetivo y lo subjetivo, ya que se evidencia en la larga y pertinente metamorfosis personal y profesional en el capo de la orientación y su legado en la educación universitaria principalmente. Su construcción personal se funda en su historia familiar.</p>	<p>Desde su infancia ha vivido experiencias extremas desde lo económico – social que marcó un reto interno de vida, el cual, de forma permanente lo ha manifestado en sus etapas evolutivas en la transformación sistemática de un actor social particular.</p> <p>Este bagaje de experiencias significativa, son su motivación para apoyar, motivar y diseñar proyectos sociales de intervención y transformación hacia logros personales con sus estudiantes, ya que su vida es eso, un permanente reto.</p>	<p>Un mundo de vida social abundante en modelos y motivaciones, con una dinámica intersubjetiva con los otros sujetos movidos por la intencionalidad, cooperación, organización y defensa de los derechos de su grupo indígena. Actos como: enseñar – aprender, colaborar, coordinar, dirigir, obedecer, los vive como cotidianidad,. Su mayor fortaleza como líder es su gran sentido social.</p> <p>Su construcción personal se enfatiza en la inseparabilidad que existe entre sociedad y los factores culturales que lo afectan, lo fortalecen y lo enorgullece.</p>
Intersubjetividad	<p>La relación con el otro es privilegiada, mantiene desde sus años de primera infancia características específicas de relacionamiento, empatía y sensibilidad social.</p> <p>En la juventud y adultez, toma decisiones determinantes para su vida. Como columnas permanentes está su formación axiológica, primando una fe religiosa de mucho convencimiento, acompañada de un gran amor por sus semejantes. Se observa la constante de tener de forma clara sus metas de vida personal y profesional.</p>	<p>Persona con muchas competencias académicas, humanas, sociales, espirituales que fue capacitado desde la adolescencia en centros generadores de líderes.</p> <p>Desde su adolescencia ha compartido y ha sido potencializado por personas significativas en lo académico y laboral, esta influencia marcó rasgos de personalidad con un alto grado de sensibilidad social, empatía social, comprensión y entendimiento del y para el otro.</p> <p>Uno de los mayores rasgos es la habilidad social con la que se interrelaciona con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.</p>	<p>Desarrollo de competencias sociales en pro del grupo, de la conservación de la sabiduría ancestral y de las posturas de vida a favor de la naturaleza.</p> <p>Es un producto de un momento histórico, los ancianos lo prepararon para que los represente y luchara por su cultura. Inferencia causal colectiva.</p> <p>Se devela actitudes axiológicas en sus praxis de mundo cotidiano de vida, como solidaridad, cooperación, sensibilidad ecológica, respeto, sabiduría, justicia, reciprocidad.</p>
Actos de habla	<p>Marco referencial en su formación se fundamenta en la cultura familiar del modelo tradicional, en donde las funciones y los roles de sus miembros son reflejo de un sistema social determinante.</p> <p>Este acervo axiológico principalmente, se mantiene y se reproduce con el accionar comunicativo, ya que rigen su praxis profesional dichos principios. Con una visión comprensiva del otro, sus actos de habla revelan actitudes comunicativas hacia el entendimiento, facilitando procesos de socialización, aproximación y afecto.</p>	<p>Una racionalidad dialógica basada en el afecto, respeto, estima y confianza al otro. Se evidencia un estilo de comunicación de iguales, con normas ajustadas a las dos partes, logrando confianza y compromiso con sus socios de aprendizaje hasta lograr transformación interna y externa.</p> <p>Vive simultáneamente, procesos de transformación y autorrevelación de forma permanente, los aprovecha para construir su proyecto de vida personal y profesional.</p>	<p>Beneficiario de una educación caracterizada por: la vocación comunitaria, valores ancestrales con su propia ciencia y tecnología, vinculación con la madre tierra y permanente lucha por los derechos de sus hermanos, en donde los actos de habla tienen valor, representatividad y autoridad.</p> <p>Propuestas y prácticas interesantes e innovadoras como la pedagogía de los sentidos y de la ternura, como otros mecanismos de socialización comunitaria en donde la palabra es un valor de acción social, organización y convivencia.</p>

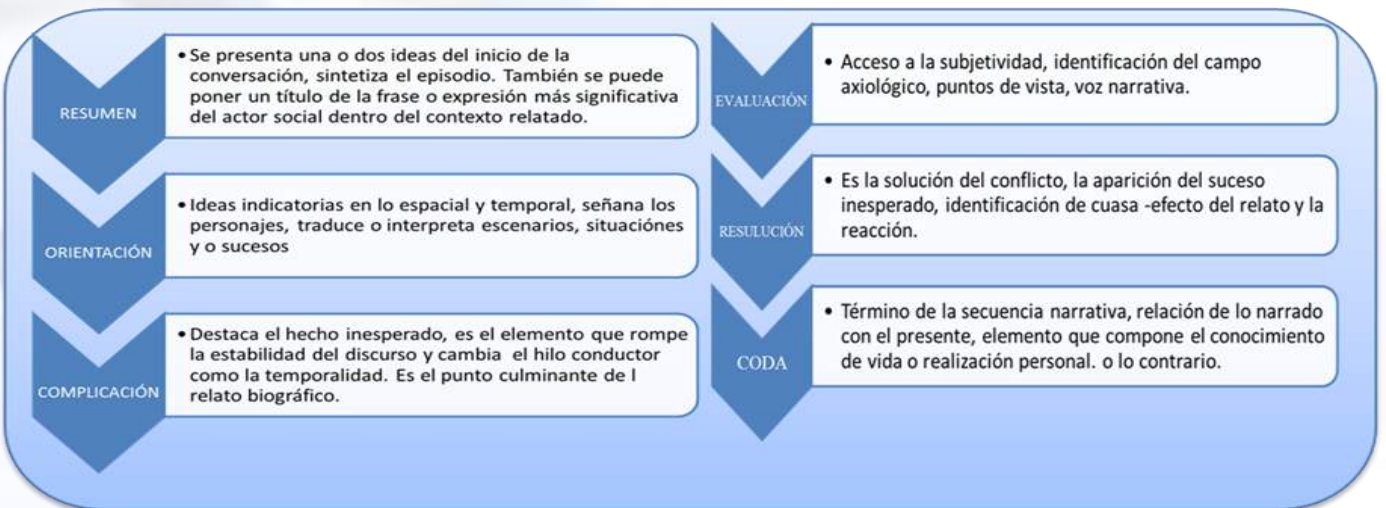
Fuente: Autora, 2014

Cierre exegético por dimensiones filosóficas inclusivas. Análisis por propósitos específicos: ejemplo

PRIMER PROPÓSITO: Describir los fundamentos teóricos de la acción social y acción orientadora desde el reconocimiento de los mismos sujetos actores.	
ONTOLÓGICO: SER-SENSIBILIDAD REALIDAD	El hombre es un ser que vive en el mundo social que está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. La configuración biográfica alude a que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo, pues toda su experiencia es única. Sus padres, la crianza y educación recibidas, los intereses, deseos y motivos, todos son elementos que aportan a la formación de personalidades únicas. Todos estos factores son base para los procesos de intervención o mediación de la orientación, escenario donde se conjugan cada uno y son referentes y pautas de actitudes, percepciones, convicciones del mundo de la vida.
ANTROPOLÓGICO: CONDUCTA CULTURAL Y SOCIAL	Los modos de vida individual muestran la dinámica social, y que en tanto la realidad social es manifestación de la individual, es por ellos que en ese mundo de relación entre subjetividades queda claro que cada sujeto hace su mundo de vida y la sociedad lo acepta ya que es su mundo del ser, no del parecer, con sus códigos, lenguajes, signos, costumbres y tradiciones que en materia de agudeza sociológica y acción social, el orientador se encuentra en el gran reto de desarrollar ese talento empático y sobre todo sensible de la comprensión de la naturaleza humana.
GNOSEOLÓGICO: CONOCIMIENTOS, VIRTUDES INTELLECTUALES	Desde la biografía del individuo y de su posición particular en el espacio y el tiempo se configura un repositorio de conocimiento disponible que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias (Schütz-1932), las que pueden ser traídas al Aquí y Ahora y constituir una nueva experiencia personal inmediata. Este repositorio de conocimiento disponible se amplía con cada vivencia, y el Aquí y Ahora contiene al que fue el Aquí y Ahora anterior. Gracias a esta reserva el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren (Schütz-1932).
AXIOLÓGICO: VALORES, PRINCIPIOS	La acción social y orientadora se evidencia en una interacción simbólica mediada y dirigida según normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento que deben ser entendidas y reconocidas por los sujetos, y en ella es básica la construcción colectiva, la consensualidad y la conformidad moral, por tanto se refiere a las normas morales vigentes en una sociedad.
POLÍTICO-SOCIAL:	Aristas teóricas que buscan clarificar la estructura de la sociedad industrializada y sus efectos sobre la cultura y el ser humano, así como el concepto de razón, es decir de desmascarar la situación real del ser humano en la sociedad actual y emancipatorio de su alienación para lograr a través de la intervención y asesoramiento, la autonomía e interdependencia social.

Fuente: Autora, 2014

Segundo Nivel de Análisis según Riessman y Labov. Ver gráfico N°4



Fuente: Riessman, y otros (2003) Adaptado por Autora, 2014

Este análisis se desarrolló con cada uno de los informantes claves, obteniendo sistemática y productivamente las dimensiones dialógicas más ricas en las narraciones de cada uno de ellos, así. relaciones de poder, niveles de racionalidad, roles, episodios significativos, entre lo más resaltante, se resume la frase que de su propio discurso se obtuvo con la que se identifican en su existencia:

Dor: “nacé con la necesidad de ayudar”

Dfa: “epa..lider..ya viene el lider”

Dlfs: “no soy yo...soy el colectivo”

Sexto punto de inflexión: *Novum Corpus Teórico. La acción social de la orientación y los hilos teóricos que consolidan la acción comunicativa desde lo intersubjetivo*

EL “*Novum Corpus*”(Cuerpo Nuevo) teórico para la intermediación de una comunidad intersubjetiva, es preciso reflexionar sobre las bases de una nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos. En este orden, se construye el establecimiento de otros modos de pensar, poder, saber, ser, sentir, comunicar, escuchar para una sociedad de convivencia del buen vivir, que libere al hombre de esos contenidos que los ata a cadenas mezquinas, dándole la dirección justa a sus potencialidades, para ello, se demarca varias inspiraciones tomadas del análisis en profundidad de las evidencias fenoménicas presentadas en los partes anteriores, y son: (en documento doctoral están presentadas y desarrollados)

La “epimeleiaheautou”. El compromiso personal vinculado al colectivo.

La búsqueda del buey. Vías para la comprensión de la individuación.

El diálogo que somos. El orientador hermenéutico en la formación de seres dialógicos, un desafío en los procesos de vinculación actuales.

En fin, la orientación universitaria bajo estas aristas, implica el sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad, más bien, de la otredad. Los agentes sociales que forman para y por el diálogo, padres, escuela, docentes, orientadores se enfrentan a esta realidad cruda en donde el principio de la individualidad es lo que prima, el reto es recuperar el humanismo gadameriano, es aprender a escuchar, en contra del ensimismamiento; es eliminar el personalismo y el afán de imposición de todo impulso vanidoso que genera el intelecto egoico.

Para finalizar, en la ostentación vanidosa de educadores y orientadores, al creer que somos capaces de educar a otros, es obligante apropiarse de las tesis gamerianas, ya que en el trato con las personas hay que mantenerse abierto al entendimiento, y eso implica consideración, tolerancia, respeto y humildad frente al otro; sin estos elementos la maravillosa aventura del interaprendizaje se convierte en una quimera. Lo planteado nos lleva a afirmar que todos educamos a todos, y aun sin quererlo lo hacemos, lo importante es asumir como orientadores responsablemente y con conocimiento, este rol de humanizadores en la comunidad, parroquia, institución educativa, familia, para

dar cuenta de ello a las generaciones presentes y a futuro.

Tanto es así, que el hombre es definido como ser dialógico, un ser capaz de entrar en conversación, sobre todo un ser lingüístico, por estar provisto de la lengua como auténtico vínculo de comunicación con los demás. Para Gadamer, existe una “lingüisticidad” original de nuestra experiencia hermenéutica, experiencia interpretativa—del mundo, por ende, suscribimos la experiencia como la del dios griego Hermes, mediar entre los seres humanos para no olvidarnos que lo somos.

Referencias

- Alonso, J. (2007) *Manual de orientación educativa y tutoría*. Tercera Edición Madrid-España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés, S.A.
- Alvarez, M. y Bisquerra, R. (2005). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Aristóteles, (1973). *Obras completas*. Madrid (nemo compilación) Documento disponible en: [www.aristoteles/obrascompletas.com]
- Asamblea Nacional Constituyente (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° N° 5929 Del 15 de Agosto De 2009. Caracas – Venezuela: Editorial La Piedra
- Asamblea Nacional Constituyente (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial 36.860 Del 30 de Diciembre de 1999. Caracas – Venezuela: Editorial Nabriel
- Bisquerra, R. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Claret, A. (2008) *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa*. Segunda Edición. Caracas-Venezuela: Editorial Texto, C.A.
- Chávez, P. (2004) *Historia de las doctrinas filosóficas*. Tercera Edición. México: Editorial Pearson Educación.
- Derridá, J (1967) *Génesis y estructura y la fenomenología*. Conferencia pronunciada en Cerisy La Salle en 1959. Publicado en el volumen Genesys y estructura dirigido por MM de Gandillac, L. Goldmann y J. Piaget, Mounton 1964. Publicada por último en *L'écriture et la Difference*. Colección Criteque, Paris, Minuit, 1967. Documento web disponible en (<http://www.jacquesderrida.com.ar/index.htm>)
- Dussel, E. (1999) Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. Publicado En *Revista Pasos* Nro.: 84-Segunda Época 1999: Julio – Agosto. Disponible en www.intersubjetividad.com.ar [Consulta: 16-06-2012]
- Egan, G. (1994) *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Distrito Federal. México: Grupo Editorial iberoamericana, S.A.
- Estrada, M. (1995) *Participación política, actores colectivos*. Primera edición. México. D.F: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Hermeneia. Quinta Edición. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2000) *Educación es educarse*. Barcelona- España: Editorial Paidós.
- Habermas, J (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Cuarta Edición. Santafé de Bogotá-Colombia: Grupo Santillana
- Husserl, E. (1973) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mayring, F. (1993) *Análisis social del contenido cualitativo*. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view> [Consulta 16-06-2012]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2009) Mesa Técnica Nacional. *Proyecto Sistema Nacional de Orientación*. Documento Oficial DOP-2009-01. Disponible en: www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf18-12-2009_11:28:58.pdf [Consulta 16-06-2012]
- Riessman, C. (2008). *Métodos narrativos para las Ciencias Humanas*. CA, EE.UU.: SAGE Publications. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1418/2906> [Consulta 16-06-2012]
- Rogers, C. (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Savater, F. (2000) *El valor de educar*. Décima primera reimpresión. Bogotá – Colombia: Editorial Ariel S.A.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Ediciones Paidós,

ORIENTACIÓN EDUCATIVA VOCACIONAL: PROBLEMATIZACIÓN DESDE LA NOCIÓN ESTÉTICA



FELIPE MORILLO*
morillofelipe@hotmail.com

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 03/03/2015

Resumen

La investigación se orientó a la revisión sistemática del problema que confronta la orientación educativa vocacional en Venezuela desde la perspectiva estética; ámbito en el cual tiene alojo el pensamiento, la voluntad y el sentimiento de la persona dando paso a la complejidad del sistema de creencias humano. La metodología empleada fue de corte arqueogenealógica e interpretativa; se entrevistaron cinco informantes, las entrevistas fueron textualizadas y del tratamiento de la información, que proviene de los discursos de los entrevistados, se dio sentido a los conceptos para hibridar lo que puede entenderse como Orientación Educativa y Vocacional en términos de la construcción de espacios socio-humanísticos que se vinculan con el sistema de creencias individuales y colectivizados, implicados en una visión alternativa de la Orientación Educativa y Vocacional desde una perspectiva estética.

Palabras clave: orientación, educación, aisthesis, poiesis, katharsis

EDUCATIONAL AND VOCATION- AL GUIDANCE: PROBLEMATIZATION BASED ON THE NO- TION OF AESTHETICS

Abstract

This research was focused on a systematic review of the problem facing vocational and educational guidance in Venezuela from the aesthetics perspective, field that involves thought, will and feeling of the person, leading to the complexity of the human belief system. Methodology used was archeogenealogic interpretative. Five key informants were interviewed. Interviews were contextualized and from the information taken from the discourse of the interviewees, sense was given to the concepts to hybridize what can be understood as an Educational and Vocational Guidance in terms of construction of socio-humanistic spaces linked to the system of individual and collective beliefs involved into an alternative vision of Educational and Vocational Guidance, from an aesthetic perspective.

Keywords: Counseling, education, aisthesis, poiesis, katharsis

* Doctor en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.307-318.

ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153
Orientación educativa vocacional: problematización desde la noción estética

Felipe Morillo

Consideraciones iniciales

En el presente estudio, la construcción de la problematización requirió énfasis en la contextualización y delimitación de los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos de los procesos complejos del espacio de intervención hallando su eje directriz en la interpelación de los factores de carácter racio-empíricos que en la contemporaneidad permiten dar cuenta de la arquitectura conceptual y teórica que sostiene a la Orientación Educativa y Vocacional. Se trata entonces de reportar las trayectorias investigativas seguidas en lo situacional del estudio, que permitieron ahondar en los caminos adecuados para reconocer en el contexto de la teoría base de la Orientación y en la praxeología que le es correlativa, situaciones dirigidas hacia lo ontoepistémico del campo disciplinar buscando convergencia en una nueva espacialidad que delinea la emergencia de la sensibilidad profesional, así como una aproximación al sistema axiológico del docente que se mueve en este plano para construir de manera proximal, un canal de teorización que impulse la reconfiguración de la Orientación Educativa y Vocacional en Venezuela.

Las pistas de la arqueología sistemática

El giro estético de la cultura disciplinar, planteado por Ossas (2005), partiendo de la neonarratividad contemporánea; muestra una perspectiva teórica transdisciplinaria emergente que ha sido advertida por Vilera Guerrero (2008); indagado desde la

teoría de la recepción por Díaz Morales (2010), contrastados por Maestro (2004), al plantearse una crítica a las ideas normativas en Jauss (2002); reeditados en la discusión expuesta por Morillo (2011) al examinar las limitaciones para el manejo asertivo de las prescripciones dogmáticas de la Orientación, encuentran entonces convergencia en los discursos que se tergiversan cuando los procesos inherentes a la práctica profesional son tocados por lo representacional de la ideología, por los desequilibrios de la dinámica social y por los cambios que se han producido en la educación venezolana.

Estos factores situacionales, refieren también la connotación que en el problema tienen las dificultades para la consolidación del ideario teórico de la orientación, las veladuras en sus elementos gnosológicos y teleológicos, las restricciones en lo que Austin (1970) denomina performatividad o conversión de las expresiones locutorias, perlocutorias y de acción, de los orientadores como actores generadores de discursos referidos a la direccionalidad de su formación y desarrollo de las competencias profesionales necesarias para participar en los procesos vinculados a la práctica profesional.

Los espectros carenciales aludidos toman, en el campo particular de la Orientación venezolana como nodos críticos de las consecuencias, los elementos siguientes: la desidia en el ejercicio, la imposibilidad de supervisión y evaluación de las ejecutorias de los orientadores, los procesos de com-

plejificación del ingreso al campo laboral del profesional en este subconjunto disciplinar, la escasa demanda manifiesta en la elección de la carrera y la dispersión de los planos constructivos de los fundamentos de la misma como espacio de complementariedad de la educación en tanto ciencia humana.

Desde mediados del siglo pasado en adelante, según los reportes de la evolución de la ciencia (Hempel, 2002) se han replanteado en forma crítica las bases epistemológicas de los modos de producción de conocimiento y de la misma ciencia. Para autores como Damiani (1997), no solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Es la crisis del logos o de la razón; una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectarían al ser humano (Osho, 2011). Estos giros en la arquitectura fundacional de los modos de representar el mundo emergen precisa y paradójicamente, en momentos en los cuales la explosión y el volumen de los conocimientos se hacen inconmensurables.

Esta situación no es superficial ni coyuntural; el problema es mucho más profundo y serio: su raíz, que pasa por la urdimbre conceptual de la disciplina, llega hasta las estructuras lógicas de nuestra mente, allí los territorios de la conciencia - pensamiento, voluntad y sentimiento, a decir de Martínez (2002)- como procesos que sigue nuestra razón en el modo de conceptualizar y dar sentido a

las realidades, son puestos en tela de juicio; del mismo modo, los registros sobre las concepciones expresas relacionadas con la conciencia, plantean que estos nodos relacionales de la problemática que vive la Orientación remiten a la consideración de las advertencias formuladas por autores como Merleau-Ponty (1975: 199), cuando refiere, tratando de describir el fenómeno de la palabra y el acto expreso de significación, que tendremos una oportunidad para superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto:

...la palabra o los vocablos, aportan un primer estrato de significación adherente a los mismos y que ofrece el pensamiento como estilo, como valor afectivo, como mímica existencial más que como enunciado conceptual, aquí descubrimos bajo la significación conceptual de las palabras, una significación existencial, no solamente traducida por ellos sino que las habita y es inseparable de las mismas.

Esta observación saca de plano la vieja separación sujeto-objeto que implicaría soslayar la consideración del investigador como parte del fenómeno investigado; por lo cual se reposiciona el ideal de las vivencias humanas como fuente para la deconstrucción de lo conocido y la reconstrucción del andamiaje teórico de partida en las múltiples cosmovisiones sobre la Orientación como instancia referencial para la indagación.

El trabajo aludido, en las tesis sostenidas por Merleau-Ponty, representa la recreación del valor estético desde el fenómeno de la percepción, pasando por los contenidos del organismo o cuerpo

y las implicaciones de lo sensible en la conciencia humana; es la percepción el punto clave para avanzar en la comprensión de los contenidos teóricos de soporte en las disciplinas del mundo de las ciencias humanas. Merleau- Ponty, al reflexionar sobre el alcance de lo conceptual, visto como vía representacional de la palabra, pues el lenguaje es la existencia efectiva de imágenes o vestigios que las palabras dejan en la persona; así, admite que “la palabra se deja aprender y traducir, pero nunca aprehender y trasponer del todo”. Entonces, si aceptamos lo sostenido por el autor precitado, la arquitectura conceptual que da soporte a la Orientación no hace exégesis al contenido y alcance de los conceptos, sino el sentido que ellos tienen en su propio contexto.

El fenómeno representacional del problema del giro de la razón, permea entonces todos los ámbitos disciplinares y se pronuncia con fuerza en los espacios de las ciencias sociales y humanas, tal como ocurre con educación; en este último contexto, la interpelación de la racionalidad moderna es ya un común denominador en los trabajos investigativos propios de las ciencias de la educación y con énfasis aparece en las investigaciones de campo propio de la Orientación Educativa Vocacional.

Para Cobos y Almaraz (1995: 135), el reto de la racionalidad y la comprensión se ubica en la representación del concepto y de la categorización como proceso conexionista que los identifica, en

el conexionismo interno, como unidades referenciales de lo representacional; sobre el asunto, estos autores señalan que el conocimiento almacenado en la memoria en términos de arquitectura conceptual, “se asienta en las conexiones existentes entre estas unidades” y se manifiesta como conexionismo externo en la interconexión de los conceptos constituidos en el lenguaje. Así, cada vez que alguna variación afecta al sistema conceptual, se genera una serie de transformaciones de éste en las cuales las unidades van cambiando progresivamente su valor de activación hasta que alcanzan estabilidad.

En el plano de lo particular, desde el campo específico de la educación como lo es la Orientación, las aristas disciplinares asociadas a la Psicología Vocacional se ven impactadas también por aquellos cambios epistemológicos, ya referidos y reconoce su probable repercusión en todos los registros de su práctica profesional. Por ello, más que identificar principios abstractos sobre carreras individuales, enfatizarían la importancia del conocimiento local, personal y socialmente situado; es decir, del conocimiento de la persona y el tratamiento de lo que hemos conocido como las diferencias individuales que en el caso particular de la Orientación implica los nodos críticos de su singularidad, de la visión propia sobre lo educativo, personal, familiar, social y profesional.

Esto significaría tener presentes todos los rasgos que configurarían la identidad personal del usua-

rio de los servicios de orientación: género, clase social, raza, etnicidad, orientación sexual, interés en la formación escolarizada, tendencias hacia las profesiones, entre otras. Sólo así, sería posible establecer la visión sobre una auténtica relación interpersonal, libre de supuestos y malentendidos mediada por los procesos de la Orientación Educativa y Vocacional.

La razón metódica

Los planteamientos de Morillo (2011), sobre la visión de arqueología como ciencia, que tienen alguna similitud con las llamadas reglas del Método Sociológico de Durkheim (1970), fueron dispuestos para desvelar los presupuestos subyacentes que predominan en los discursos científicos durante largos períodos de tiempo, dando así la posibilidad de adentrarse en un nuevo escenario para la adquisición de conocimiento desde las ciencias sociales o humanas. Esta forma de pensamiento, aunque anclada en el estructuralismo, no se desarrolla recurriendo al análisis estructuralista, constituyéndose en una referencia para potenciar la combinación de diferentes corrientes intelectuales, dirigiéndola hacia la adquisición de conocimiento en la perspectiva autorreferencial.

Bajo esta cosmovisión, la episteme discursiva ajustada al pensamiento foucaultiano hace referencia a reglas implícitas y compartidas que operan, como lo señala Morillo (2011) a espaldas de los individuos como condición indispensable para que se configuren las afirmaciones; hay que ob-

servar la consideración que hace este autor sobre las concepciones de ciencia derivadas del pensamiento de estudiosos como Gastón Bachelar, en los planteamientos sobre la nueva visión de la epistemología (Bachelar, 1986) y las consideraciones sobre el impacto en la investigación; esta posición revela la existencia de un hilo tensional fuerte en el discurso histórico que no aparece consistentemente revelado en el caso de la Orientación Educativa y Vocacional.

No obstante, la fuerza que muestra la arqueología como plano de examen de la historicidad de la ciencia, Foucault (1998), abre una brecha importante para incorporar la noción de discontinuidad empleada por el investigador en términos de instrumento para acercarse a la realidad, asintiendo que esta discontinuidad forma parte de ella. Es en tal instancia en la cual cobra relevancia la noción de aproximación genealógica a la estructura teórica que se configura alrededor de la Orientación Educativa y Vocacional; las formulaciones realizadas por Foucault en la década de los setenta (Foucault, 1988), para afirmar que el significado de los objetos o prácticas, varía en función del contexto en el cual surgen, están en concordancia con la perspectiva que deja ver la construcción discursiva como un enfoque válido para deconstruir el tejido de la discursividad social en tanto espacio de poder manejado desde el significado del discurso, tal como ocurre en el discurso educativo en el campo de la orientación.

Visto así, en términos genealógicos, lo que se discute es el poder como entidad desde la cual emergen nuevos significados; en el caso de las fuerzas liberadoras que se derivan del discurso educativo y de sus representaciones, en el plano de la Orientación, implica el reposicionamiento conceptual que surge desde las luchas de poder, que se gestan en los enfoques y prácticas propias de la Orientación Educativa, cuestión que refiere simplemente nuevas formas de atender las necesidades de los sujetos implicados en estos servicios o prácticas y responder a las limitaciones que se revelan en este campo disciplinar.

En la perspectiva expuesta, fueron entrevistados cinco orientadores y sus aportaciones fueron textualizadas con la finalidad de interpretar las narraciones de los informantes; los discursos recibieron tratamiento hermenéutico.

Resultados de la arqueogenealogía

En lo que se refiere a la Orientación Vocacional, el campo disciplinar que le es propio tuvo, a lo largo del siglo XX, dos impactos fundamentales: el primero, a principios del siglo, con Parsons (1909), quien por su obra «Choosing a Vocation», fue reconocido como el fundador de la Psicología Vocacional. Este segmento disciplinar más tarde sería convertido en ciencia y obtendría legitimación, al proclamar el razonamiento verdadero como el método moderno para emparejar las personas con las posiciones de trabajo. En efecto, la disciplina, utilizaba como método central el empa-

reamiento entre individuos y ocupaciones, para ayudarles a encontrar el trabajo más apropiado. Como este método seguía el espíritu de la modernidad y su objetividad, fue considerado, a pesar de su rudeza y tosquedad, como efectivo.

A mediados del siglo XX, se introduce un cambio fundamental en la Orientación Vocacional por obra de Parsons (1909), según Super (1953), al sostener que los psicólogos debían reorientar su atención no al estudio de las ocupaciones, sino al de las carreras. De esta manera Super (1997), fortalecía la ciencia moderna objetivista, colocando el individuo y no la ocupación, en el centro de la psicología vocacional; sin embargo, no introdujo una nueva filosofía de la ciencia, como había hecho Parsons (1909).

Hoy en día, con la evolución y diversificación del trabajo, y con el casi infinito número de profesiones, especializaciones y áreas ocupacionales, estaríamos ante el imperativo de otro cambio fundamental: la necesidad de centrar la Orientación Vocacional en el desarrollo de la persona, sus valores éticos-estéticos y el significado que tiene su área de trabajo para la autoconfiguración personal.

El modelo de asesoramiento y consulta siguió vigente en los documentos oficiales y hasta finales de los años ochenta ellos constituían líneas de acción nacional, porque el proceso de descentralización apenas empezaría a descollar. Una vez comenzada la descentralización, la Orientación se debilita a nivel de las instancias centrales, lo cual

se refleja en la incertidumbre de los orientadores.

Antes de 1998, las políticas públicas sobre descentralización iniciaban un proceso que llevaría, a largo plazo, a una autonomía de las políticas educativas regionales. No obstante, desde 1999, tal concepción fue cuestionada y se volvió al planteamiento centralista. Hasta 2002, se siguió observando esa tendencia por parte del alto gobierno en todos los ámbitos de las políticas públicas y en especial de la política educativa.

En los actuales momentos, aun con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2009), la Orientación no se vislumbra como una actividad prioritaria por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sin embargo, las casas de estudio: Universidad Central de Venezuela, Universidad del Zulia y Universidad de Carabobo, siguen formando orientadores tanto en pregrado como en postgrado. Es en el nivel de formación de postgrado donde se revela la emergencia de nuevos enfoques disciplinares; permitiendo que en la Universidad Central de Venezuela se introdujera el enfoque psicosocial.

Se trata, entonces, de concebir la Orientación como una acción que se dirige no solamente a los aspectos psicológicos de los sujetos, sino también al contexto social y cultural que los circundan. En tal sentido, los procesos de comunicación e interacción social resultan nucleares en la práctica orientadora. Estos procesos constituyen nichos de intervención para la Orientación en los distintos

niveles de organización social: interindividual, grupal, intergrupala y organizacional (Calonge y Casado, ob. Cit.). Este enfoque comienza a dar sus frutos en la investigación y en su desarrollo teórico, pero aún no ha llegado a las instancias gubernamentales encargadas de la toma de decisiones.

La interpretación desde la narratividad

A partir de las categorías principales que conforman las narraciones aportadas por los informantes, fueron elaboradas tres matrices categoriales, tal como se muestra seguidamente:

Tabla 1: Matriz de secuencia generatriz.

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	NÚCLEO CATEGORIAL
Arte	Recepción	Estética
Vivencia	Mundo de vida	
Reflexión		

Fuente: Autor, 2014

Los espacios teóricos mejor manejados por los informantes son los correspondientes a la orientación cognitiva, empleados para dar respuestas a las más variadas problemáticas que proponen como requerimiento la apertura hacia la psicología humanista en tanto potencialidad para desarrollar procesos de intervención de corte psicopedagógico.

Esta secuencia de conceptos alude al placer de las emociones propias, provocada por el contenido retórico de lo comunicacional. Estas impresiones son capaces de llevar al receptor u oyente tanto hacia el cambio de convicciones como a la liberación de su ánimo. Lo sensible, en la discursividad captada en la matriz, emana de las vivencias del actor social orientador que la refleja a modo de experiencia básica comunicacional.

La categoría experiencia básica, contiene lo correspondiente a la razón estética que se manifiesta en la calidad del discurso comunicacional e identifica la condición de experticia en el dominio del lenguaje en el que construye la locución y suministra evidencias de las vivencias así como del mundo de vida del hablante.

Tabla 2: Matriz de secuencia generatriz sobre teoría.

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	NÚCLEO CATEGORIAL
Desconocimiento de la teoría		
Confusión		
Limitación		
Limitaciones		
Limitaciones teóricas	Limitaciones teóricas	
Desconocimiento	Sistema teórico	Limitaciones en la teoría
Carencia de sistemas base	Cambio en la teoría	
Carencia de convergencia teórica		
Ausencia de fundamentos		
Dificultades		
Complicaciones		
Campos de información		
Construcción de nuevos enfoques		
Alternativa teórica		
Fundamentos Teóricos		
Orientación Vocacional		
Ajustes teóricos		

Fuente. Autor, 2014

Cuando los informantes se refieren a las carencias teóricas de la orientación educativa vocacional, se revela la convergencia en tres categorías principales y cierran un nodo conceptual en el núcleo categorial denominado limitaciones en la teoría. Estas aseveraciones de los entrevistados, que dejan al descubierto una variedad de campos de información, muestran también las limitaciones y debilidades para el manejo expreso de los componentes teóricos de este segmento disciplinar.

El ideal transformacional de la teoría se mueve entonces hacia la alusión a la necesidad de construcción de nuevos enfoques teóricos; aquí emerge la vinculación de la concepción de problematización con la idea fuerza que impulsó la investigación; en todo caso lo que se hace visible es la limitación en el dominio de la teoría pertinente al campo de la profesión.

En el discurso que generó la secuencia para el concepto generatriz: carencias teóricas, se pone de manifiesto una relación al campo de información que cubre la orientación vocacional; en este segmento, no muestra una amplitud que permita la comprensión de su alcance. Por esto, se hacen evidentes las limitaciones para el manejo de los enfoques que han servido de soporte a la disciplina. Las limitaciones se manifiestan más allá del simple manejo de las teorías base; tienen proyección en la ambigüedad de la ubicación teórica, en las limitaciones para examinar los elementos de hecho y al fenómeno vocacional. La expresión au-

sencia de fundamentos, es un imperativo a resolver, pues éste impide la efectividad de los procesos en la práctica de la orientación.

Tabla 3: Matriz de secuencia generatriz teoría emergente

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	NÚCLEOCATEGORIAL
Teoría ecológica Apertura Nuevos campos de acción Estamento teórico Asunción de una teoría Responder a la vida Sentido de la vida Predominio del ambientalismo Alternativa teórica	Teoría emergente Sentido humano Alternativa ambientalista	Teoría emergente

Fuente: Autor, 2014

Reflexiones finales

A partir de la revisión arqueogenealógica del problema, puede surgir una aproximación al diseño de un nuevo marco referencial dinámico que tribute a las preocupaciones teórico - prácticas de la Orientación Pedagógica en la universidad, un marco que consideraría tres ejes: Pedagógico (P), Científico (C) y Didáctico (D), modelándose como: PCD. El eje pedagógico examinaría de manera relevante la trascendencia existente entre las aptitudes expresivas-interpretativas del aprendiz, el eje

científico analizaría la reciprocidad existente entre la observación de los hechos y la capacidad de explicación de los mismos, y, finalmente, el eje didáctico investigaría la configuración existente entre el saber que se requiere sea estudiado y la metodología que se emplearán para el logro de aprendizajes.

La comprensión de los enfoques teóricos sobre la orientación, pasa por el posicionamiento de la idea siguiente: toda actividad humana, realizada de manera sistemática y organizada, surge, se desarrolla y se consolida (con las transformaciones del caso), perece o se difumina, en armonía con factores como la dinámica socio estética, que se hace inteligible para todos los sujetos históricos. En efecto, la Orientación en tanto práctica institucionalizada, nace y se transforma en un momento histórico en el cual sería preciso sistematizar una manera de ayudar a los individuos y grupos fuera de los escenarios convencionales y domésticos.

Esta posición se contrapone a la idea que interpreta la búsqueda del origen histórico de las disciplinas o de las prácticas sociales sistematizadas en las puras acciones humanas espontáneas. Respecto al asunto, autores como Shertzer y Stone (1972) y Beck (1973), entre otros, sostienen que es posible situar el origen de la Orientación en el momento en que el ser humano recibió una ayuda verbal o enseñanza (donde se incluyen los oráculos, los jefes de tribus, la familia, los sacerdotes o los maestros). Desde este punto de vista, los inicios de la Orientación se podrían rastrear a partir de la

organización misma de los primeros grupos humanos.

En el caso de la Orientación Educativa y Vocacional, una pléyade de pensadores hablan de la ausencia de una plataforma epistémica que revele la consistencia del discurso teórico de soporte deja al descubierto la fragilidad de los postulados en los cuales se ha intentado fundamentar la orientación; entre ellos, los más recientes abordajes se refieren a la orientación como práctica transformadora (Vilera, 2008; 32) que apunta a la búsqueda de opciones en los nuevos saberes, “Un nuevo ethos, principios y fundamentos teórico-científicos de la profesión para los nuevos tiempos...” o la visión de una orientación con-prometida-social (González, 2010), en la cual lo que prevalece es la referencia a que “...los profesionales de la orientación deben estar al lado de los usuarios de la Orientación y velar porque todos, sin excluir a nadie, sean beneficiarios de la misma calidad de vida que se espera sea compartida por una misma comunidad”, en complementariedad a estos criterios, se propone un repensamiento de la Orientación educativa Vocacional que de ligación a elementos como: percepción, creación y comunicación, en el plano estético como experiencia de lo vivenciado.

Referencias

- Austin, J. L. (1970). *Como hacer cosas con palabras*. México: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1986). *Epistemología*. Barcelona, España: Anagrama
- Cobos, P. y Almaraz, J. (1995). Representación de concep-

- tos y categorización: un modelo conexionista. En: Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. *Razonamiento y comprensión. Serie Cognitiva*. Madrid, España: Trotta
- Damiani, L. F. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Venezuela: FaCES. U.C-UCV .
- Díaz Morales, M. (2010). *Estilos diferenciales de personalidad*. Madrid-España: Ed.Miño y Dávila.
- Durkheim, E. (1970). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Hempel, C. (2002). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Buenos Aires: Paidós.
- Maestro, R. (2004). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje*. México: Col. Infancia y aprendizaje.
- Martínez, C. (2002). *Curso de lógica*. México: McGraw-Hill.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona-España: Ediciones Península.
- Morillo, F. (2011). *Dominio cognitivo sobre epistemología en los docentes de los liceos bolivarianos*. Trabajo de ascenso. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Osho, International Foundation. (2011). *El filo de la navaja. La necesidad de una revolución en la conciencia*. Colombia: Editora Géminis Ltda.
- Ossas Swears, C. (2005). *Anhelos de ficción*. Disponible en redalyc.uamex.aisthesis.no38.santiagodechile. [Consulta: 28/11/ 2012]
- Parsons, T. (1909). *Choosing and vocation*. Washinton: Printer-press.
- Super, D. E. (1997). *Teoría del desarrollo vocacional*. Barcelona-España: Paidós.
- Vilera, A. (2008). Desarrollo humano y sentido de existencia: Abordajes desde un enfoque de orientación transformadora. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13 (2008): 29-52.

**ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA REFORMA CURRICULAR POR
COMPETENCIAS. CASO: DOCENTES DE LA MENCIÓN MATEMÁTICA
ADSCRITOS AL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA Y FÍSICA DE
LA FACE-UC.**



ZORAIDA VILLEGAS*
zoraidavillegas15@hotmail.com
MELVIS CEGARRA**
melviscegarra@hotmail.com

Recibido: 05/05/2014

Aceptado: 03/11/2014

Resumen

El estudio tuvo como propósito describir la actitud de los docentes adscritos a la mención Matemática del Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC ante la reforma curricular por competencias. La investigación es descriptiva. De 41 docentes, se tomó una muestra de 16. El instrumento fue validado por cinco (5) expertos, arrojando un índice de 0,93, altamente confiable. La media del componente cognoscitivo fue equivalente a 2,62 y la del conductual resultó igual a 2,68; observándose una actitud *moderadamente desfavorable*, en la cual, los docentes en su mayoría argumentaron ausencia de procedimientos específicos para planificar e implementar el cambio curricular; mientras que en el afectivo, se obtuvo un índice de 2,35, apreciándose una actitud *moderadamente favorable*, manifestando los sujetos en su mayoría que están dispuestos a asumir el proceso de cambio que se pretende realizar, producto de emplear las herramientas necesarias para tal fin. La recomendación a los expertos en currículo fue considerar la actitud de los docentes para alcanzar un cambio favorable, puesto que de su disposición a comportarse ante el desarrollo de la propuesta curricular, depende el éxito de la misma; tomando en cuenta la formación, información y experiencia adquirida por los docentes en el currículo actual y manifestada en su condición humana, expresada a través de sus percepciones, ideas, opiniones y creencias.

Palabras Clave: actitud, competencias, transformación curricular.

TEACHERS TO CURRICULAR REFORM ATTITUDE COMPETENCY. CASE: THE MENTION OF MATHEMATICAL TEACHERS ATTACHED TO THE DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND PHYSICS OF THE FACE-UC

Abstract

Aim of the study was to describe the attitude of the teaching staff of the Department of mathematics and physics of the FaCE-UC to competency-based curriculum reform. The research is descriptive. 41 teachers, took a sample of 16. The instrument validated for five (5) experts, with 0.93 was highly reliable. The means of each component were cognitive 2.62; 2.68 behavioral observed an attitude moderately unfavorably, arguing mostly teachers, lack of specific procedures to plan and implement curriculum, in the affective with 2.35 change is appreciated moderately favorable to manifesting mostly teachers who are willing to take the process of change that is intended to make, but with the necessary tools to do so. Recommendation curriculum experts, is to consider the attitude of teachers to the process of change, since that depends on the success of the same, her willingness to behave before the development of the proposed curriculum taking into consideration the training, information and experience acquired by the teachers in the curriculum current and manifested in the human condition exposed through their perceptions, ideas, opinions, and beliefs.

Keywords: attitude, competences, curriculum transformation.

* Magíster en Educación mención Enseñanza de la Matemática
Universidad de Carabobo
** Magíster en Educación Matemática
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.319-339.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Actitud de los docentes antes la reforma curricular por competencias. Caso: docentes de la ...
Villegas, Cegarra

Planteamiento del problema

El presente siglo, ha traído consigo un acelerado proceso de cambio que se manifiesta en las diferentes culturas de los países del mundo entero, en sintonía con el desarrollo de innovaciones tecnológicas, educativas y políticas de los gobiernos; sentando así las bases para que la humanidad tenga la necesidad de ir de la mano con dichas transformaciones. En tal sentido, la UNESCO (2001) señala que “la diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad” (p.62).

En este sentido, las sociedades toman a la educación como columna vertebral para dirigir los procesos de cambio a sus espacios con el propósito de insertar de manera activa y consciente a las personas en la sociedad. Desde esta perspectiva, los sistemas de enseñanza tienden a orientar la formación de los ciudadanos hacia un aprendizaje que esté estrechamente ligado a una capacidad de respuesta y adopten al conocimiento científico como herramienta elemental para la enseñanza; en la cual, la matemática como ciencia ocupa un lugar importante debido a su evolución a través de la historia del hombre como instrumento útil para interpretar casi la totalidad de los fenómenos naturales y muchas manifestaciones culturales (D’Amore, 2008).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la educación y la matemática van de la mano con los

constantes avances, en términos de la vanguardia científica y tecnológica que se suscitan dentro de la sociedad contemporánea y las Instituciones de educación universitaria, se ven en la necesidad de renovar sus espacios académicos, administrativos y de gestión con el firme propósito de dar respuestas a las necesidades de sus contextos, debido a que requieren modificar modelos educativos (Beneitone, 2008).

Desde esta perspectiva, las renovaciones realizadas dentro de los espacios universitarios se encuentran enlazadas con los cambios curriculares, representando un elemento obligado en la agenda universitaria con el propósito de establecer una reconfiguración constante a través de una planeación que le permita ser capaz de transitar hacia las sociedades del conocimiento. En tal sentido, en la Asamblea de Rectores universitarios de Lima (2006) citada por Zabalza (2009) se señala que “la universidad del Siglo XXI, deberá ofrecer programas de formación profesional con planes de estudios, caracterizados por flexibilidad en su diseño y ejecución; así como también, firmeza académica en el trabajo curricular, desde el diseño hasta la evaluación integral (p. 56).

Significa entonces, que los esquemas educativos de las universidades de la presente era, se enmarcan bajo cambios curriculares que pueden ser extendidos a todos los países de Latinoamérica con propuestas óptimas, fundamentadas en la concepción de la instrucción profesional e integrada al

capital humano, dentro y para la sociedad. Por ende, las universidades tienen la responsabilidad de construir sistemas de gestión de calidad con estándares fijados por las entidades reguladoras de la educación, como por ejemplo, la UNESCO (ob. cit); así como, también mantener los inherentes a la institución (Zabalza, 2009).

Es por ello, que las actuales políticas de calidad prestan especial atención a los planes de estudio, porque reconocen su función como actividad formativa universitaria. Ante tal situación, la UNESCO (2009), señala que “el aseguramiento de la calidad está relacionado con la movilidad profesional y un número creciente de procesos de integración regional e internacional”. De esta manera, se plantea la necesidad de dispositivos más eficaces para el reconocimiento profesional de las credenciales de la educación universitaria.

En este orden de ideas, la educación universitaria se enfrenta hoy por hoy a un nuevo reto de formación por modelos de competencias, la cual en los últimos diez años, ha ganado una fuerte tendencia en los planes de estudio en América Latina, principalmente por la influencia de la Unión Europea-Tuning Project in Europe (Tuning Educational Structures in Europe, 2003) and its subsequent a través de un plan denominado Proyecto Tuning en Europa (Tuning Educational Structures in Europe, 2003) extendido a América Latina (Tuning América Latina, 2007). Estos proyectos están orientados a plantear problemas difíciles de resolver;

como por ejemplo, la adecuación y actualización de contenidos curriculares adecuados con títulos ofrecidos para nuevos perfiles laborales, desarrollados a partir de las transformaciones en el mundo productivo dirigidos a la realidad del empleo, la conceptualización de nuevos valores culturales, la ciencia and technological advance, and the conceptualization of new cultural values. y la tecnología. (Bozo, Parra e Inciarte González 2008).

Por consiguiente, los institutos de educación universitaria, deberían reconfigurarse de acuerdo a las exigencias del contexto en el cual se desenvuelve el nuevo profesional, tomando como principio el “saber hacer”, es decir, formar un individuo apto para desarrollar una determinada tarea, que logre ser competitivo en el mercado laboral, basando su conocimiento en un conjunto de saberes adquiridos durante la instrucción (Zabalza, 2009). Por lo tanto, se hace necesario una educación que sea integral donde las personas puedan enfrentarse cada día a una sociedad cambiante; y las competencias que el individuo posee para desenvolverse involucran un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, talento humano, innovación, calidad e inteligencia emocional en aras de dar respuestas de manera eficiente y efectiva o simplemente adaptarse a las realidades cambiantes.

Por su parte, Villegas (2008) señala que la forma-

ción basada en competencias emerge por la necesidad del desenvolvimiento del docente en su rol de mediador durante las etapas de la instrucción, a fin que sea el educando quien guie la transformación profesional en la humanidad; sin embargo, para lograrlo es necesario conocer y actuar, en el contexto donde compite. Al respecto, Morín (2000) agrega, que son complejos cuando los elementos constituyen el pensamiento, así como los aspectos económicos, políticos, sociológicos, psicológicos y afectivos son inseparables y, a su vez, tienen su propio entretreído cada uno, entre el objeto de conocimiento y el contexto.

Dadas las condiciones que anteceden, en Latinoamérica existen diferentes estados de evolución educativa a nivel superior, puesto que desde los años noventa en los centros universitarios se ha comenzado a dar los primeros pasos hacia el modelo de formación por competencias, especialmente a nivel oficial, quienes demandan el tema de la calidad de la Educación Superior como es el caso de países como Argentina, Chile, Perú, México, entre otros (Peluffo y Graichen, 2009). No obstante, dichos procesos de cambio traen consigo una serie de dificultades, las cuales hacen de cierta manera más interesante la situación planteada, puesto que, debido a ellas la planeación tiende a mejorarse en beneficio de los resultados esperados.

Situación semejante como la anterior ha ocurrido en Venezuela, donde algunas de las IES

(Instituciones de Educación Superior) han realizado reformas curriculares como: reducción de las carreras, minimización de menciones entre pregrado, diversificación de las modalidades, fortalecimiento de las prácticas profesionales, en especial de las pasantías, incremento del componente electivo de los planes, entre otros (Morales, Medina y Álvarez, 2003).

En esta dirección, las IES se han transformado en el momento preciso de construir un currículo, como lo demuestran Tovar y Lescher (2010) en los diseños curriculares de las Escuelas de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela (2008), Universidad de Oriente (2004-2005), Universidad del Zulia (2008) en sus Escuelas de Arquitectura, Medicina, Economía, Administración y Contaduría Pública y Sociología, contemplando todas una reforma curricular enmarcada en la institución con reducción de carreras de cinco (5) a cuatro (4) años, elaboración de planes de estudios con base en un perfil profesional por competencias. A lo que Cabrera y González (2006) señalan que en “el perfil de egreso confluyen dos componentes fundamentales: la concepción curricular, que identifica la intencionalidad educativa y los requerimientos prospectivos de la sociedad y del entorno productivo (...) “debe prescribirse en competencias de egreso, asociadas al conocimiento, habilidades y actitudes como los atributos personales que debe tener el egresado” (p. 435).

En este orden de ideas, la Universidad Centro Oc-

cidental “Lisandro Alvarado” (UCLA), aplicó un cambio curricular por competencias, sin embargo en dicho proceso de transformación se evidenció una serie de factores, previos a la implementación del programa, como la resistencia al cambio por parte de los docentes de la institución; la caracterización del cambio curricular, el cual define las características esenciales que éstos deben poseer; y finalmente las políticas planteadas a llevarse a cabo dentro de la UCLA (Martínez, 2010).

En este sentido, Medina y Santeliz (2008) refieren que “la formación de profesionales bajo el enfoque de competencias, implica importantes cambios en el quehacer académico del docente, generando indudablemente, conflictos y resistencias al cambio, al pasar de un modelo de enseñanza tradicional, disciplinario a otro que enfatiza lo interdisciplinario” (p.790).

Sin duda alguna, implicaría puntualizar que los profesores se enfrentan hoy por hoy con la tarea de transformar, entrando en juego una diversidad de factores, lo cual coincide con Díaz (2010) al expresar que, desde el plano personal, las concepciones didácticas, atribuciones, metas, capacidades de autorregulación, experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales y volitivos de los docentes; al mismo tiempo, para concretar la transformación curricular, se requieren cambios en las creencias, actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas; pues no basta sólo la adquisición de habilidades o técnicas

didácticas. Entonces es indispensable producir un cambio en la función del profesor, tradicionalmente centrado en la enseñanza, a otro, cuyo eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el encargado de su propio aprendizaje (González y Larraín, 2005).

De tal manera que, los cambios curriculares crean una serie de transformaciones, no sólo en la concepción del mismo, sino en todo un conjunto integrado; como el caso del ejercicio educativo, pues son los docentes universitarios los encargados de formar futuros profesionales, para ser insertados en el campo laboral.

Habida cuenta del cambio curricular por competencias en el contexto de la enseñanza, es entendido como un aprendizaje integrador de los diferentes formation to responsible citizens that were capable of successfully responding to a vast array of Competencies in the formation context are understood as complex learning that integrates different kinds of knowledge with emphasis on cognition, procedure, and attitude tipos de conocimiento con énfasis en la cognición, el procedimiento, la actitud y los valores (Tobón, 2005).

Para enfatizar este señalamiento, se observa que la actitud, el compromiso de los docentes es de vital importancia en la reforma curricular, puesto que la actitud es una forma de motivación social que condiciona de manera positiva o negativa la acción de la persona hacia determinada situación o meta propuesta y designa la orientación de las dis-

posiciones más profundas del ser humano ante determinada situación (Rodríguez, 1991). En este sentido las actitudes de los docentes son importantes en el momento de planificar la transformación curricular, tomando en consideración a Salas (2005), “implica construir sobre los núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas del currículo integrado y se trabaja sobre procesos y no por contenidos” (p.7).

De hecho, al cambiarse la forma de enseñar, en pocas ocasiones se toma en cuenta lo que los docentes piensan acerca de dichos procesos, reflejado en la tendencia de éste en percibir con dificultad la realización de una nueva tarea, de la que no tiene orientación previa, asociado al esfuerzo adicional que debe hacer en desarrollar lo que conoce por una situación determinada que no sabe cómo plantearla, obteniendo como resultado una resistencia al cambio y, por ende, una variación en la actitud. Al respecto, Urcola (2000) sostiene que “los cambios suponen una pérdida de algún elemento que se tenía, el abandono de un evento conocido por otro nuevo e incierto y que de estos hechos surge la resistencia como una protección ante la vacilación” (p. 122).

Por consiguiente, se observa que a los docentes se les hace difícil ajustarse a los cambios, pues la mayoría de las veces, éstos tienden a desconocerlos y no los desarrollan en la práctica en tanto no han sido formados ni capacitados para ello, lo cual manifiestan por una predisposición ante la

situación planteada, y tienen la tendencia a repetir sus propios procesos de formación (Zubiría, 2006).

Sobre la base de todos los argumentos supracitados, se acota que, la Universidad de Carabobo al igual que otras universidades del país se encuentra en una profunda transformación curricular por competencias, orientada a la integración del saber conocer, saber ser como también el saber hacer, siendo necesaria la aplicación de una estrategia promovida por la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular, la cual se fundamenta en la deconstrucción y reconstrucción del currículo para continuar con la metodología de investigación, encauzada hacia la descripción del currículo por competencias, tanto generales como específicas, indicadores de logro de cada una de las competencias, niveles de desempeño, saberes, sustitución de objetivos generales por competencias, objetivos específicos por indicadores de logro, dirigidos a optimizar la taxonomía que se venía desarrollando en el actual currículo (Naveda, 2011).

De lo antes expuesto, el trabajo más cuesta arriba para los docentes en general ha sido la fase de “deconstrucción”, a lo que Naveda (2011) señala que es un “análisis crítico y reflexivo del perfil vigente, a fin de establecer una mejor comprensión del propio currículo” (p.2).

En esta fase los docentes adscritos Departamento de Matemática y Física, manifestaron inquietudes,

al momento de desconstruir, bien sea por no tener conocimiento o no poseer las herramientas para realizar tal actividad. Ante la tarea se manifestó una actitud no favorable. Así mismo, Argudín (2010), enfatiza que la “profunda transformación en el contexto educativo tiende a producirse a partir del apoyo de las autoridades en la situación además de un cambio de actitudes por parte de los profesores” (p.81).

Tomando en cuenta estos señalamientos, es necesario resaltar, la falta de claridad de cómo hacer la transición, la ausencia de un modelo respecto a los nuevos procesos, la ausencia de procedimientos específicos para planificar e implementar la transformación curricular desde un sistema de calidad, suelen crear conflictos entre las necesidades del cambio que demandan en el docente, hacer lo que realmente cree y las actitudes que asume acerca de dicho cambio (Reynoso, 2008). Aunado al hecho que los profesores están conscientes que tanto ellos como los estudiantes interactúan entre sí para desarrollar el cambio social en contribución del ajuste y normalización de su rediseño; por cuanto, cualquier sector interesado en la información y ajuste del currículum, pudiese generar una falencia.

Sin embargo, esto no quiere decir, que los profesores del Departamento de Matemática y Física de la mención de Matemática, se encuentren escépticos ante tal cambio, al contrario se muestran abiertos al proceso, pues desde la perspectiva del

proyecto de una educación por competencias, se requiere de un cambio curricular, pero contando con las herramientas y recursos necesarios. En vista de tales señalamientos para muchos docentes entrevistados de manera informal resulta una laboriosa tarea a desarrollar, en la cual no se trata de sólo cambiar de patrón de enseñanza, sino ir mucho más allá. Un currículum por competencias puede ser una buena opción de formación, siempre que sea comprendido y aceptado por quienes lo implementan, lo gestionan y se articule apropiadamente al medio donde se desarrolle (Moreno, 2010).

En suma, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, es necesario someter a juicio crítico, el hecho de medir en el contexto la actitud en la que se encuentra cada uno de los involucrados, como es el caso de los protagonistas más importantes de este proceso, quienes están en la necesidad de realizar una planeación curricular, en la cual deben tomar en consideración los principios básicos para realizar el cambio curricular de la estructura del pensum actual a uno con un cambio de paradigma diferente al que conoce. Por tal razón, es pertinente formular la siguiente interrogante: ¿Cuál es la actitud de los docentes de Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física ante los cambios requeridos en la transformación curricular por competencias de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo? De lo anteriormente expuesto se desprenden los si-

güentes objetivos:

Objetivo general

Describir la actitud de los docentes de la mención Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física ante los cambios requeridos en la transformación curricular por competencias en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos

-Determinar el componente cognitivo de los docentes de la mención Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física en torno a los cambios ocurridos en la transformación curricular por competencias en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo.

-Indagar en el componente conductual de los docentes de Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física en relación a los cambios que se suscitan a la luz de la transformación curricular por competencias en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

-Detallar el componente afectivo de los docentes de Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física ante los cambios requeridos en la transformación curricular por competencias en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo.

Justificación de la investigación

El proceso de cambio curricular en la Educación Superior universitaria, dirigido hacia una forma-

ción por competencias posee una gran relevancia investigativa, puesto que se enfoca hacia una nueva modalidad de trabajo para los docentes involucrados en el ámbito educativo a nivel superior, en demanda de los procesos acelerados de transformación de sociedades complejas y diversas, representado desde esta perspectiva un momento histórico para la Universidad de Carabobo, debido a que en la presente era, la ciudadanía solicita más equidad y calidad en la educación, en este sentido, la transformación curricular optimiza el proceso de enseñanza con el propósito de preparar profesionales para el campo laboral, tomando en consideración que son los responsables y principales protagonistas del proceso enseñanza y aprendizaje. Bajo estas consideraciones, la formación por competencias reviste gran importancia desde el punto de vista educativo, como lo señala Tobón (2005), en cuanto a la adaptación en el contexto, puesto que se realiza en los espacios de la universidad para poder fijar el sentido de pertenencia y pertinencia; seguido por el reto de ese entorno de validar la formación y promoverla, orientada al fortalecimiento e integración con el apoyo de otras instituciones sociales, tales como los estudiantes, docentes, redes de apoyo social, actividades recreativas, deportivas, escenarios culturales y los medios masivos de comunicación; puesto que es imposible causar un gran impacto en la formación de competencias sin que exista un acuerdo, además de una coherencia entre las instituciones involucradas con los procesos sociales.

Dentro de este marco de ideas, la transformación curricular imprime un carácter de relevancia, puesto que pretende mejorar el proceso de formación de nuevos profesionales para insertarlos al mercado laboral. Al respecto Tobón (2005), señala que el cambio curricular se inicia con un plan que debe llegar hasta el aula para establecer cambios favorables a la formación de nuevos profesionales. Estos cambios serán puestos en práctica por los docentes que son la unidad fundamental y básica en el proceso de mediación de los aprendizajes. Sin embargo, el profesional de la docencia puede percibir el proceso como positivo para su propia práctica o simplemente ignorarlo y desecharlo, de tal manera que la percepción del docente sobre los cambios de paradigma es importante para el éxito de éstos, por lo que se requiere un talento humano comprometido con el proceso de cambio.

Antecedentes de la investigación

Los investigadores Córdoba y Rivas (2008), Velásquez (2008), Reynoso (2008), Ortiz (2009), Díaz (2010) coinciden en que los docentes de Educación Superior, son una pieza clave en los procesos de innovación curricular, pues resultan ser los actores directos en la educación de los futuros profesionales que se insertarán en el contexto social. En este sentido, si los educadores no aplican las innovaciones dictadas por la institución, los beneficios esperados nunca llegarán a rendir frutos, debido a que la decisión de aplicarlas se basa principalmente en la percepción de és-

tos sobre la innovación, lo cual determinará la voluntad de rechazarla o aceptarla en su práctica pedagógica. Igualmente resultaría ser un factor determinante al tratar de implementar un cambio trascendental en el estilo de enseñanza o las formas de trabajo preestablecidas con el propósito de mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje.

De allí la importancia de las actitudes de los docentes como parte medular en el momento de realizar transformaciones curriculares dentro de las Instituciones Universitarias, ya que dichas innovaciones generan ciertas resistencia por parte de éstos, dependiendo del escenario donde se suscite el proceso de cambio propuesto en tema curricular en pro de toda la comunidad educativa y de lo que engloban y demandan las sociedades en la actualidad.

Fundamentación teórica

Según los cuatro pilares de la educación que propone la UNESCO en el informe Delors (1996), se desarrollan las competencias o capacidades de los alumnos y da a conocer el mundo que le rodea, para un mejor enfrentamiento a las adversidades que se le presenten, para poder ser más eficaces en lo que hacen y en lo que harán en un futuro; aprender a aprender, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, en la perspectiva de una educación que se proyecta para toda la vida, siendo el eje central de la reforma educativa por competencias, en la actualidad; dicho enfoque resulta un tema obligatorio en el currículo que ofrecen las

universidades.

Bajo dichas prescripciones se observa que los cuatro pilares de la educación, procuran el desenvolvimiento integral de la persona. Cambiando la concepción del conocimiento como fin, a un conocimiento de desarrollo intelectual, afectivo y social del individuo. Silva y Soto (2008) afirman que para lograr reformar la educación es relevante el aprendizaje del estudiante, tomando como base los cuatro pilares de la educación y centrando la importancia en el individuo, siendo la enseñanza una condición del aprendizaje. Cambiando el rol del profesor, de ser un protagonista a un mediador.

Por consiguiente, resulta pertinente, comprender el significado del término “Currículo”, el cual ha tenido numerosas definiciones dependiendo del momento en que se desarrolle. En este sentido Coll (1987), lo define como “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de sus ejecución” (p.31). Es decir, que es un instrumento en el cual se cimentan las bases y las herramientas necesarias para la orientación adecuada de la práctica docente.

Bajo las consideraciones anteriores, se observa que el currículo es un componente fundamental de todo proceso educativo, como herramienta esencial para los docentes puesto que involucra lo que

los estudiantes deben aprender, por qué debe hacerlo, el cómo hacerlo, así como su alcance. Previamente, el currículo era meramente elaborado a partir de la perspectiva de sus funciones de transmisión cultural, reflejando en consecuencia en su estructura distintos campos de conocimiento y de la actividad humana. En la actualidad, el currículo está estrechamente vinculado con lo que demanda la educación. De ahí que para la reforma educativa es relevante el aprendizaje del estudiante, toma los cuatro pilares de la educación y centra la importancia en el individuo, siendo la enseñanza una condición del aprendizaje. Cambia el rol del profesor, de ser un protagonista a un mediador.

Con base en lo planteado y profundizando a nivel curricular, Peñaloza (1995) refiere que la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo se rige actualmente por el Diseño Curricular de Castro Pereira de 2002, el cual se estructura por ser un currículo enlazado con materias y programas bajo la modalidad de objetivos para lograr los perfiles establecidos en cada una de las carreras de la educación. Dichos perfiles están conformados por tres niveles: el nivel macro “que es la base”, en el cual están presentes los indicadores correspondientes a los otros niveles; sin correr el riesgo de desvincularlos. Los otros dos niveles son el meso, que corresponde a las unidades curriculares; y el micro que corresponde a los programas.

De igual manera, este autor afirma que estos perfi-

les se obtienen bajo una matriz tridimensional la que se refiere a “el ser, el hacer y el saber-conocer”, de allí se desprenden tres tipos de indicadores, dentro de los cuales “el ser” señala las funciones y tareas significativas que el futuro profesional ha de ejecutar, resultando ser indicadores ocupacionales; el indicador de “el conocer” implica los conocimientos y destrezas y manejo instrumental requeridos para el desempeño de cada indicador ocupacional; finalmente el indicador de “el ser” que alude a los rasgos de personalidad, actitudes, aptitudes y condiciones físicas básicas requeridos para el desempeño de cada indicador ocupacional y congruentes con el indicador del conocer.

Bajo esta perspectiva, el Diseño curricular de Castro Pereira, citado por Peñalosa (1995), tiene dos líneas de acción: la primera se refiere a lo teórico y la segunda a su desarrollo que incluye dos vertientes; una de diseño curricular y otra de diagnóstico a partir de la realidad curricular institucional. En su aspecto teórico, es el punto de aproximación ideal que garantizará la formación de un egresado, en este caso el Licenciado en Educación mención Matemática con rasgos muy específicos para actuar como agente de cambio, dentro de una realidad que se transforma por el avance continuo de los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos.

En el marco de lo expresado anteriormente, el Rediseño Curricular del Departamento de Matemática y Física, de la Universidad de Carabobo, señala

la que el Perfil del Docente en Educación, se define en primer lugar, a partir de los ámbitos: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional que se establecen en la Resolución No. 1 (1996) en materia de política de formación docente en Venezuela. En cada ámbito o componente de formación se integran las competencias que caracterizan el perfil del egresado de la mención Matemática. Aquí se incorpora lo establecido por la UNESCO (1996) en relación a los cuatro pilares del conocimiento integrados, que a su vez contribuyen a una formación holística (Diseño Curricular la Licenciatura en Educación mención Matemática de la Universidad de Carabobo, 2002).

Este Perfil se concibe en términos de competencias, entendidas como un conjunto de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que se expresan en tareas y que son lo suficientemente flexibles para generar soluciones viables y pertinentes en contextos eco-socio-educativos determinados, enmarcado en un esquema moral y de ética del compromiso. El Licenciado en Educación mención Matemática debe ser un profesional de la docencia que está orientado a la Enseñanza de la Matemática en los diferentes niveles y modalidades de la Educación en Venezuela ratificando la misión de garantizar calificados docentes para ejercer la función de docencia en el área de la Educación en Matemática (Diseño Curricular la Licenciatura en Educación mención Matemática

de la Universidad de Carabobo 2002).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, los docentes del departamento antes mencionado, consideran que el actual rediseño reúne una serie de elementos que está claramente definidos, y aun cuando, no se niegan al cambio curricular, sus creencias los conduce a pensar que cambiar de un diseño curricular a otro es una tarea ardua; y que para ello requieren de mucho tiempo e inducción.

Teoría de las actitudes según Rodríguez (1991)

Rodríguez (ob. cit) señala que la actitud se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana. En consecuencia, define la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Las actitudes son consideradas “variables intercurrentes”, al no ser observables pero directamente sujetas a mediciones mediante inferencias observables, y constituyen un componente afectivo a favor o en contra de un determinado objeto, y que predispone a la acción.

En este sentido, este mismo autor enfatiza que aunque las actitudes consideradas aisladamente pueden conducir a predicciones erróneas, no hay duda que muchas veces es posible predecir la conducta a través del conocimiento de la actitud, sien-

do la forma más fácil cuanto más simple sea la situación considerada. Las situaciones complejas, en que las actitudes en relación a diversos objetos, inherentes a éstas, incluso con la situación propiamente dicha, se encuentran presentes, dificultan las predicciones de la conducta. Las actitudes ejercen influencia sobre diversos fenómenos psicológicos como la motivación, la percepción y el aprendizaje

En efecto, se resalta la importancia de las actitudes ante el estudio de una situación de enseñanza de cualquier área de conocimiento; por cuanto, éstas aportan elementos para el entendimiento de los sentimientos, percepciones, pensamientos, evaluaciones, interés, motivaciones y el comportamiento de los docentes. En este sentido, las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. En otras palabras, el conocimiento de las actitudes de una persona en relación a determinados objetos, permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta. En tal sentido, es importante el estudio que realiza Rodríguez (ob. cit), al señalar que las actitudes se estudian a través de tres componentes integradores de las cualidades de las personas, como lo son las creencias, lo afectivo y lo conductual:

Componente cognoscitivo (el saber)

Este componente tiene la carga de la información y la experiencia adquirida por el sujeto respecto al objeto de su actitud y que son manifestadas o expresadas a través de sus percepciones, ideas, opi-

niones y creencias a partir de las cuales el sujeto se coloca a favor o en contra de la conducta esperada. La predisposición a actuar de manera preferencial hacia el objeto, persona o situación está sujeta a este componente. No se logra desarrollar una actitud hacia un objeto social, si no se opina sobre un atributo del mismo. Es importante destacar, la capacidad de pensar de la persona, adquirida por ella gracias a las interacciones con el ambiente; es decir, el individuo aprende nuevas formas de pensar en la medida que las anteriores le resulten poco satisfactorias y, en esa misma medida, recibe información generando nuevos conocimientos.

De allí que, lo primordial en el desarrollo cognitivo, no sea la percepción obtenida por los objetos físicos a través de los sentidos, sino la experiencia obtenida por el individuo en torno las acciones ejercidas por el mismo sobre dichos objetos. Por lo tanto, para que exista una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, es necesario que exista también una representación cognoscitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognoscitivos (el conocimiento, la manera de encarar el objeto, entre otros), relativos al objeto de una actitud, constituyen en esencia este componente.

Componente Afectivo (el sentir)

Este componente se pone de manifiesto a través de las emociones y los sentimientos individuales de aceptación, o rechazo, que se activan motiva-

cionalmente ante la presencia del objeto, persona o situación que genera dicha actitud. Es interesante acotar que, aunque el proceso de evaluación en sí mismo ocurre inconscientemente, sus efectos son grabados en la conciencia como un sentimiento emocional; y de allí, el individuo puede recordar la experiencia y describir lo que ocurrió durante ese proceso de evaluación. Es así como, las distintas emociones se diferencian entre sí, debido a las variadas evaluaciones que el individuo hace, éstas provocan tendencias de acción distintas, dando lugar a sentimientos diferentes. Por lo cual, se puede deducir que, cuando las emociones aparecen, se convierten en importantes motivadoras de conductas futuras, influyendo no sólo en las reacciones inmediatas, sino también en las proyecciones futuras. En fin; el componente afectivo, es el más representativo de una actitud; puesto que, sirve para describirla, es uno de los más resistentes al cambio (porque suele estar relacionado con experiencias pasadas muy arraigadas), aunque su relevancia es tan significativa, que un cambio de dicho componente produce una modificación asociada con los componentes restantes.

Componente Conductual (las intenciones)

Se expresa por los sujetos mediante su inclinación voluntaria de realizar una acción. Está constituido por predisposiciones, predilecciones, tendencias o intenciones de actuar de una forma específica ante el objeto, según las orientaciones de las normas que existan al respecto. La tendencia a

actuar, favorable o desfavorable, se pone de manifiesto a través de las acciones del sujeto ante el objeto de su actitud; y debido a la acción cuando la situación es propicia, las actitudes pueden ser consideradas como buenos elementos para la predicción de la conducta manifestada. Sin embargo, se manifestará que no siempre se registrará una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y relativos a la conducta de las actitudes.

Finalmente, por lo antes expuesto, es necesario mencionar, según Rodríguez (1991), que los tres componentes de la actitud antes señalados, ejercen mutua influencia hacia un estado de armonía y cualquier cambio que se registre en uno de los tres, modificando a los otros dos, puesto que todo el sistema es accionado cuando uno de sus integrantes es alterado; es decir, una nueva información, una nueva experiencia o una nueva conducta emitida en cumplimiento de determinadas normas sociales u otro tipo de agente capaz de prescribir una conducta, puede crear un estado de incongruencia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual, resultando en un cambio de actitud.

Metodología

Tipo y diseño de investigación: La presente investigación, se ubicó dentro de la modalidad descriptiva, con un diseño de campo, no experimental y transeccional, puesto que los datos fueron recogidos directamente de la fuente, en un solo mo-

mento y sin manipulación de variables.

Población y muestra: La población la conformaron cuarenta y un (41) docentes del Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y la muestra estuvo conformada por (16) docentes de la mención Matemática que representan el 39% de la población total.

Instrumento de recolección de datos: Para recabar la información requerida se utilizó un instrumento basado en una escala de Likert, el cual constó de 57 ítems. El instrumento fue validado por juicio de expertos y la confiabilidad se verificó por el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose como resultado 0,93, lo que representa una magnitud muy alta, según Ruiz (2002).

Análisis de los resultados

Una vez realizada la interpretación de los resultados, obtenidos al aplicar el cuestionario a los docentes de la mención Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se reportan los resultados, que se derivan del mismo, considerando conveniente recordar que la escala utilizada para calificar el instrumento fue, “*Totalmente de Acuerdo*” cinco (5), “*De Acuerdo*” cuatro (4); el docente presenta una actitud favorable; es decir, estar más de acuerdo involucra una puntuación mayor y estar menos de acuerdo sería tomada la ponderación más baja,

es decir “*Totalmente en Desacuerdo*” uno (1) o “*En Desacuerdo*” dos (2) la actitud de los docentes se mostraría desfavorable hacia la transformación curricular por competencias. El valor central es de tres (3).

A continuación se presenta el análisis estadístico de las tres dimensiones, con sus respectivas conclusiones y recomendaciones con base en el instrumento aplicado.

Resultados generales del componente Cognoscitivo, Conductual y Afectivo.

Tabla N° 1: Distribución de frecuencias de los componentes Cognoscitivo, Conductual y Afectivo.

Componente	TA		DA		NA/ND		ED		TD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cognoscitivo	4	22,33	6	35,00	4	25,34	1	9,77	1	7,51
Conductual	3	19,17	4	27,08	5	33,33	2	15,42	2	5,00
Afectivo	2	14,58	8	48,96	4	27,08	1	6,25	1	3,13

Fuente: Autoras, 2014

Gráfico N° 1: Resultados porcentuales de los componentes Cognoscitivo, Conductual y Afectivo.



Fuente: Autoras, 2014

Interpretación: En general, se observa en la Tabla y Gráfico N°1, que los docentes encuestados ubicaron sus respuestas en la opción “*De acuerdo*”, mostrando para cada componente porcentajes del 35,00% cognoscitivo, 27,08% conductual y 48,96% afectivo, esto evidencia que los docentes tienden de alguna manera en mantener una actitud favorable ante los cambios requeridos en la transformación curricular por competencias de la FaCE-UC. No obstante, se observa en las opiniones suministradas por los docentes para la opción “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” en los componentes: cognoscitivo 25,34%, conductual 33,33% y afectivo 27,08% puntualizando el hecho que algunos docentes no están del todo “*De acuerdo*” en la conducta manifestada ante la transformación curricular manifestando que en ocasiones no prestan el tiempo necesario para trabajar en la transformación así mismo destacan que no se han dado

los espacios suficientes para el trabajo en equipo y que deberían ser tomados en cuenta por parte de las autoridades expertas en materia curricular, en cuanto el aporte de la experiencia que cada uno posee. Sin embargo es interesante resaltar la importancia en el componente afectivo cuya tendencia más alta está en la opción de acuerdo, evidenciando una actitud no del todo favorable ya que tiende a variar a estar “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” con la satisfacción y valoración que dan hacia la transformación curricular.

Análisis de las medias generales por dimensión

El análisis de las medias (\bar{x}), obtenidas en los resultados generales por componente, de las respuestas aportadas por los docentes de Matemática, adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC, con el propósito de analizar cada uno de las dimensiones integradoras de las actitudes.

Tabla N° 2: Medias generales por cada componente.

Componente	Media (\bar{x})
Cognitivo	2,63
Conductual	2,68
Afectivo	2,35

Fuente: Autoras, 2014

Gráfico N° 2: Resultados de las magnitudes de las medias de los componentes



Fuente: Autoras, 2014

Interpretación: En el gráfico se puede observar la comparación de las respuestas obtenidas por los docentes por componente de actitud, presentado en la Tabla y Gráfico N° 2, se logra evidenciar que las medias (\bar{x}) obtenidas se ubicaron, para los componentes: “cognitivo” en 2,63, “conductual” 2,68 y “afectivo” 2,35; teniendo presente que los intervalos de respuestas sugeridas se enmarcaron bajo la escala uno (1), el docente posee una actitud favorable hacia el proceso de transformación curricular por competencias y el valor cinco (5) el docente posee una actitud desfavorable hacia dicho proceso, considerando como valor central tres (3), que representa una tendencia intermedia hacia el estudio. Por lo antes expuesto, se puede evidenciar que el componente afectivo presenta la mayor tendencia hacia una actitud favorable por parte de los docentes de la mención Matemática, adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC, en relación a la valoración que éstos asignan y, la satisfacción que sienten, en relación al proceso de transformación curricular por competencias que se está dando en la actualidad. Por su parte, los resultados obtenidos en las dimensiones cognitivo y conductual conduce a discernir que existe una pequeña tendencia hacia una actitud intermedia ante el proceso de transformación curricular, puesto que estas se ubicaron con mayor tendencia al valor central tres (3).

Conclusiones

Para efectos de la Dimensión *Componente Cognoscitivo*, se analizó bajo los indicadores juicios,

creencias, opiniones e información, obteniendo de manera general la mayor tendencia porcentual ubicada en la opción “*De acuerdo*” con 35% de las respuestas obtenidas, indicando para esta dimensión que la mayoría de los docentes de la mención Matemática, adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC; afirman que conocen suficientemente los procesos de transformación curricular, en este sentido se observó una clara tendencia por parte de los docentes en considerar que conocen dicho tema, siendo de gran importancia lo aprendido y por aprender sobre transformación curricular por competencias, en aras de participar activamente en dicha innovación. Por su parte la opción “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” para este componente, se ubicó en 25,34% de opiniones suministradas por los docentes en tanto a que conocen poco sobre las bases psicopedagógicas que sustentan el aprendizaje de un diseño curricular por competencias; así como las herramientas de trabajo que se deben utilizar para la construcción del currículo. De la misma manera la opción “*En desacuerdo*” obtuvo el 9,77%, puntualizando que esta porción de la muestra, opina que conocen poco la vinculación de la taxonomía de los verbos que vincula el nivel de desempeño de aprendizaje de cada estudiante. Así como también la alternativa “*Totalmente en desacuerdo*” se ubicó en 7,51%, manifestando que los docentes poseen una variación en su actitud a *desfavorable* en relación al esfuerzo que han realizado los entes encargados de la transformación curricular en mostrar paso a paso todo el proceso, así como el hecho de concienciar a los pro-

fesores de la mención Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física acerca de la transformación curricular por competencias y la información recibida acerca del tema. En el mismo orden de ideas, la media (\bar{x}) general para el componente cognoscitivo se posicionó en 2,62 lo cual indica una variación o tendencia de la actitud cercana al valor central tres (3) previamente establecido.

En cuanto la Dimensión *Componente Conductual*, se analizó bajo los indicadores tiempo, aceptación, adaptación al cambio, trabajo en equipo, experiencias y motivación, obteniendo de manera general la mayor tendencia porcentual ubicada en la opción “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” con 33,33% de las respuestas obtenidas, indicando para esta dimensión que la mayoría de los docentes muestran una marcada variación de actitud desfavorable en su postura en relación a la manera como se está dando el proceso de formulación del modelo curricular por competencias en el Departamento de Matemática y Física, en cuanto a que comentan muy poco con otros docentes su interés en conocer el significado de una educación por competencias, así como también opinan que no se han establecido claramente espacios para la discusión de aspectos relevantes del currículo por competencias con los agentes involucrados en la transformación curricular.

De igual manera la opción “*En desacuerdo*” arrojó una tendencia de 15,42% de las opiniones suministradas por los docentes quienes manifiestan que se ha tomado muy poco en cuenta el aporte de

su experiencia para el desarrollo del actual currículo, como base para transformarlo a competencias, así como también el sentimiento que poseen hacia la propuesta de transformación curricular por competencias de la FaCE-UC de la mención Matemática, mostrando una marcada tendencia a actitud desfavorable para este componente.

Finalmente, de manera general para la dimensión Componente Conductual, la media (\bar{x}) general se ubicó en la tendencia 2,68, evidenciando que los docentes se inclinan en manifestar una actitud intermedia cercana al valor central tres (3); es decir, existe un cambio de actitud para este componente, resaltando el indicador tiempo con una tendencia de 2,79 puntos, es decir, que existe una alta tendencia de variación en la actitud favorable de los docentes de matemática a desfavorable, para el factor tiempo.

Con respecto a la Dimensión *Componente Afectivo*, se estudió mediante los indicadores satisfacción y valoración, con un valor de 48,96% en la opción “*De acuerdo*” representando una actitud favorable este componente con tendencia a variar hacia una actitud negativa, evidenciado en las afirmaciones de respuestas suministradas por los docentes, donde expresan sentirse insatisfechos con las estrategias empleadas por los entes encargados del cambio curricular para la información recibida sobre la transformación. Por su parte, la opción “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*”, se ubicó en 27,08%, indicando que los docentes valoran la incorporación de cambios al currículo actual, la estructura del perfil por competencias y la toma de

decisiones a partir de una construcción participativa de la transformación curricular, para escoger el modelo pedagógico enmarcado dentro de un proyecto educativo institución. En suma, se aprecia una pequeña tendencia favorable en las satisfacciones y valoración que le dan los docentes a la transformación curricular por competencias, con cierta tendencia a ser modificable.

Para este componente la media (\bar{x}) general se ubicó en la tendencia 2,35, mostrando una actitud favorable, con cierto grado de inclinación a desfavorable, en relación a lo que los docentes sienten en torno al proceso de la transformación curricular por competencias.

Finalmente, de acuerdo a las medias (\bar{x}) obtenidas para cada componente de la actitud de los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la mención Matemática ante los cambios requeridos en la transformación curricular por competencias de la FaCE-UC, se logra inferir que existe un cúmulo de insatisfacciones por parte de los profesores, específicamente en la falta de claridad de cómo hacer la transición, la ausencia de un modelo respecto a los nuevos procesos, ausencia de procedimientos específicos para planificar e implementar el cambio, falta de información por parte de los entes encargados, falta de tiempo por parte del docente para dedicar tiempo al proceso. Es evidente entonces, una variación significativa en la actitud del docente de la mención Matemática, puesto que existe alteración en el estado de sus dimensiones.

Recomendaciones

Se recomienda a los entes encargados de la transformación curricular de la FaCE-UC, tomar en cuenta la actitud de los docentes de matemática para el proceso de cambio, puesto que de su disposición a comportarse ante el desarrollo de la propuesta curricular depende el éxito de la misma, tomando en consideración la formación, información y experiencia adquirida por los docentes en el currículo actual y manifestada en su condición humana, expuesta a través de sus percepciones, ideas, opiniones y creencias. En tal sentido se requiere un conjunto de acciones estratégicas para fortalecer los procesos de comunicación y difusión del proyecto orientado hacia el entendimiento del mismo, que promueva la participación activa del docente, el cual requiere de un tiempo prudencial para implementarse y para que se dé, la participación en conjunto de los docentes, en cada una de las fases hacia la transformación curricular por competencias.

Asimismo, tomar en consideración las opiniones emitidas por los involucrados en el proceso, puesto que resultan ser significativas e importantes para la toma de decisiones y mejoramiento del mismo, para lograr concienzarlos, utilizando sus señalamientos para la creación de talleres informativos sobre cómo se debe realizar la desconstrucción del pensum de estudios actual, la estructura del nuevo plan, dispuesto en horarios en que puedan participar todos los involucrados, y realizar

seguimiento.

Al Departamento de Matemática y Física y su Comisión Curricular, tener en cuenta la actuación de los docentes ante la transformación curricular, ya que la tendencia a actuar, favorable o desfavorable, se pone de manifiesto a través de las acciones de los profesores manifestado por sus insatisfacciones; para ello es importante desarrollar estrategias para realizar la revisión profunda y exhaustiva del pensum de estudios, y efectuar la desconstrucción y construcción curricular, con las herramientas adecuadas para hacerlo, tomando en cuenta la participación del docente y de toda la comunidad universitaria.

A los docentes de la mención Matemática adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC, reforzar su disposición, interés, motivación, participación y valoración hacia los cambios requeridos sobre la transformación curricular de una enseñanza por competencias, para poder escoger el modelo pedagógico que se enmarque dentro de un proyecto educativo institucional, con una actitud optimista y reflexiva, disponiendo de tiempo para realizar consultas en aras de aclarar las dudas y participar en la propuesta de cambio curricular, de igual manera, permitir que se den los espacios que disponga el Departamento de Matemática y Física para conocer y debatir sobre el significado de una educación por competencias.

Referencias

- Argudín, Y. (2010). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Tillas
- Beneitone, P. (2008). *Seminario Taller Centroamericano sobre Desarrollo Curricular Basado en competencias y Evaluación de Calidad de la Educación Superior*. Santiago de Chile.
- Bozo, A., Parra, M. e Inciarte, A. (2008). *Educación Superior y el Desarrollo por Competencias Complejo: Nuevos Caminos*. Universidad del Zulia. Disponible: http://translate.google.co.ve/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/Higher_Education_and_the_Development_of_Complex_Compentencies_-_New_Paths.pdf. [Consulta: 29/10/2010]
- Cabrera, K. y González, L. (2006). *Currículo Universitario basado en Competencias*. Universidad del Norte. Barranquilla Colombia [Libro en línea]. Disponible: <http://books.google.co.ve/books>. [Consulta: 15/03/2011]
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.
- Córdova, A. y Rivas F. (2008). *Actitud de los Estudiantes de tercer (3er) año frente a la Integración del área Ciencias Naturales y Matemática en el Liceo Bolivariano Manuel Gual durante el Periodo Escolar 2006-2007*. Trabajo de Pre-grado para optar al Título de Licenciado de Educación. Universidad de Carabobo
- D'Amore, B. (2008). *Matemática en Todo*. 1era Edición en Español. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Disponible: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>. [Consulta: 03/03/2011]
- Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación Mención Matemática de la Universidad de Carabobo. (2002)
- González, L. y Larraín, A. (2005). *Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. Memorias del Seminario Internacional*. Colombia: Ed. Universidad del Norte Barranquilla.
- Martínez, C. (2010). *Cambio Curricular. Experiencia de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_3/Martinez_Carmen.pdf. Documento en línea. [Consulta: 07/07/2011]
- Medina, C. y Santeliz, J. (2008). *Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias*. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Venezuela. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26702/1/estrategias.pdf>. [Consulta:

07/07/2011]

Morales, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). *La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC-UNESCO*. Caracas. [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131594s.pdf>. [Consulta: 05/05/2011]

Moreno, T. (2010). *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-27602010000200004&script=sci_arttext.

[Consulta: 26/02/2013]

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral

Naveda, O. (2011). "Taller Perfil por Competencias" en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. [Documento en línea]. Disponible: <http://valenciainforma.obolog.com/continua-proceso-rediseño-curricular-competencia-odontología-uc-15-1192590>. [Consulta: 06/06/2013]

Ortiz, M. (2009). *La construcción curricular de la Escuela Necesaria*. Documento disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100005&lng=es&nrm=iso ISSN 0798-9792. Vol 30. No. 86, p.89-114. [Consulta: 08/03/2013]

Peluffo, M. y Graichen, C. (2009). *Aproximación a la Educación Universitaria por Competencias en América Latina*. [Documento en línea]. Disponible :<http://www.docstoc.com/docs/30240592/Educacin-basada-en-competencias-universidad-20-bprkg>. [Consulta: 11/10/2013]

Peñaloza, W. (1995). *El Currículo Integral*. Primera Edición. Maracaibo: Ed.Universidad del Zulia.

Proyecto Tuning (2007). *América Latina. Informe Final. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: RGM, S.A.

Reynoso, N. (2008). *Actitudes Docentes ante la Innovación Curricular por Competencias*. [Trabajo de grado de Maestría en Docencia Biomédica no publicado, CD. Juárez. México. [Resumen en línea]. Disponible:<http://www.uacj.mx/ICB/RedCIB/publicaciones/Tesis%20Posgrado/Documents/Docencia%20Biom%C3%A9dica/Actitudes%20docentes%20ante%20la%20innovaci%C3%B3n%20curricular%20por%20competencias.pdf>. [Consulta: 08/03/2013]

Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.

Ruiz, C. (2002). *Instrumento de Investigación Educativa*. México: Editorial Cidec

Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Colombia. *Revista Iberoamericana de Educa-*

ción, ISSN-e 1681-5653, Vol. 36, Nº. 9, 2005

Silva, K. y Soto, R. (2008). *Fundamentos Psicológicos de la Educación. Reflexión de la relación de los 4 pilares, la matriz curricular básica y los principios de la reforma educativa*. Documento en línea]. Disponible: <http://likesunligh.blogspot.com/2008/04/reflexin-de-la-relacin-de-los-4-pilares.html>. [Consulta: 10/04/2013]

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica*. Segunda Edición. Bogotá: Ediciones ECOE.

Tovar, N. y Lescher, I. (2010). *Impacto de la reforma del plan curricular en el rendimiento académico: Caso: Escuela de Sociología. Revista de Ciencias Sociales*. [Revista en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000200009&lng=es&nrm=iso.ISSN 1315-9518. [Consulta: 08/03/2013]

UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe Delors. París: UNESCO. Editorial Santillana

UNESCO (2001). *Actas de la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración Universal sobre la diversidad Cultural*. Resoluciones. Volumen 1. 31 a Reunión. París.

UNESCO (2009). *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iiep.unesco.org/es/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education.html> [Consulta 02/08/2013].

Urcola, J. (2000). *Factores Clave de Dirección: Orientados a la Obtención de Resultados*. Madrid: ESIC Editorial

Velásquez, L. (2008). *Actitud del Docente de Educación Básica ante la Puesta en Práctica del Modelo Educativo Bolivariano en el Liceo "Cauyarima" Las Trincheras Estado Carabobo*. Trabajo de Postgrado para Optar al Título de Magister. Universidad de Carabobo

Villegas, Z. (2008). *Competencias Investigativas que poseen los estudiantes de la Mención Matemática para la elaboración del Informe de Investigación en la asignatura Trabajo Especial de Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Trabajo de Investigación presentado como requisito para ascender a la categoría de Profesor Agregado. Universidad de Carabobo

Zabalza, M. (2009). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Segunda Edición. México: Editorial Narcea, S.A.

Zubiría, S. (2006). *Las competencias Argumentativas. La visión desde la educación*. Primera Edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LA ETICA DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO PERCIBIDA POR SUS PROPIOS ACTORES



FRANCISCO GAMBOA*
franciscogamboa21@hotmail.com

Recibido: 19/05/2014

Aceptado: 03/11/2014

Resumen

El propósito del presente estudio consiste en definir la ética del docente universitario vista desde la vivencia y percepción de tres profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. La investigación se justifica, por cuanto en la actualidad la ética de las instituciones y grupos humanos debe ser por consenso y en constante renovación, lejos de formalismos e imposiciones que son difíciles de instrumentar y terminan asfixiando la convivencia. Para recolectar la información se utilizó la entrevista. Las técnicas de análisis fueron: la categorización, estructuración y teorización. Se concluye que en la docencia universitaria hay insuficiente atención a lo ético, porque se da preeminencia a lo cognitivo, formación en valores insuficientes desde una perspectiva práctica. Se requieren proyectos creativos en aras de transformar a la universidad en una institución moral y a los docentes en funcionarios éticos; el contexto debe ser más solidario y justo, producto del esfuerzo mancomunado de todos.

Palabras clave: ética del docente universitario, formación de educadores, práctica profesional del docente universitario

THE ETHICS OF TEACHING AT THE UNIVERSITY OF CARABOBO PERCEIVED BY THEIR OWN PLAYERS

Abstract

This study defined the ethics of university teachers seen from the experience and perception of three professors from the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo. The investigation is warranted because nowadays ethics of institutions and human groups should be by consensus and constantly updated, away from formalisms and impositions that are difficult to implement and end up suffocating coexistence. The interview was used to collect the information. Analysis techniques were: categorizing, structuring and theorizing. It is concluded that there is insufficient university teaching attention to ethics, because prominence is given to the cognitive, insufficient training in values and a practical perspective. Creative projects to transform the university into a moral institution and teachers in moral agents are required; the context should be more solidarity and fair, product of the joint efforts of all.

Keywords: Ethics professor, teacher training, professional practice of university teaching

*Doctor en Educación
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.340-347.

ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153

La ética del docente de la universidad de Carabobo percibida por sus propios actores

Francisco Gamboa

Introducción

Lo ético debe estar presente en la educación en todos los niveles y las modalidades, pero desde un sentido comunitario, fundamentado en el otro, no solamente como un prerrequisito ideal, sino algo urgente y práctico como necesidad de supervivencia del planeta y de la especie humana, que ya no resisten una antropología y una episteme centradas en la individualidad y el consumismo.

Por su parte, también las universidades deben asumir un compromiso con la ética. Así lo establece la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 1998), cuando señala en el Artículo 2 de la Declaración Mundial de la Educación Superior que todas las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión, deben ejercerse con una dimensión ética, es decir, “sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética”. Así mismo, La UNESCO (1999), en la Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico en el numeral 41 de sus acuerdos establece que: “Todos los investigadores deberían comprometerse a acatar normas éticas estrictas y habría que elaborar para las profesiones...un código de deontología basado en los...instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos”. Esto significa que los científicos junto con otros actores de importancia tienen la responsabilidad de evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo.

En el mismo orden de ideas, Esteban (2004) refiere que el aprendizaje con miras a ejercer una profesión debe ir acompañado de una ética que permita ejercer la ciudadanía. En consecuencia, la vida universitaria según Buxarrais y Esteban (2002), debería estar regida por prácticas educativas pensadas en términos de formación ética. Es decir que la finalidad de la educación universitaria, debería ser para la construcción de una personalidad moral.

La universidad en este momento histórico tiene como misión fundamental la creación, desarrollo y difusión de conocimientos innovadores, competitivos y socialmente pertinentes para la formación ética e integral de profesionales y técnicos, altamente calificados, con sentido ciudadano, promotores de cambios sociales, políticos y económicos, que conduzcan a la consolidación de la libertad, la democracia y el bienestar. Todo ello enmarcado en una política unificadora de la docencia, investigación y extensión, con vinculación interinstitucional como motor de transformación de la sociedad.

Desde este punto de vista, se comparte con Cortina (1997), la visión de un profesor gestor y dinamizador de auténticas prácticas de enseñanza, de aprendizaje y evaluación, que integre entre sus funciones la de ser modelo en el tratamiento de los dilemas éticos y con un compromiso moral con la universidad y la sociedad. El presente estudio tiene la intención de dar a conocer la pers-

pectiva que tienen respecto a la ética, los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como una investigación previa que sirva para la consolidación de una ética del profesor universitario de la Universidad de Carabobo como una tarea compleja y laboriosa si se considera lo establecido por León (2008: 54), al concebir que:

La tolerancia es un valor del mundo de vida occidental, fundamentado desde el discurso racional, ya que en nuestro mundo de vida popular está subordinada a la convivencia y fundamentada en ella. De allí la importancia que reviste la educación, partiendo de la tolerancia; pero con base en la convivencia, para expandirla y promoverla desde la autonomía.

En tal sentido, la ética desde un punto de vista organizacional con fines públicos, como lo es la comunidad universitaria es una vía para lograr la demanda social frente a la academia, que es la de formar un ser solidario con conciencia planetaria, tolerante, responsable y comprometido, buscando siempre formar un profesional más humano con sus conocimientos técnicos instrumentales, pero que genere los cambios en la construcción de una nueva concepción antropológica, más sociocomunitaria y menos individualista.

Para ello no hace falta, sólo atenerse a los valores universales abstractos, sino que en Venezuela, la forma consuetudinaria y diaria del ser venezolano está abierta a la tolerancia y la otredad fundamentada en el amor y la razón sensitiva a partir de que

lo convival en nuestra cultura no solo es una forma de sentir, es una forma de relacionarse, de ser, incluso de conocer; es decir, la tolerancia y la alteridad en Venezuela no hay que inventarla ni construirla, solo hay que integrarla a las universidades, es preciso hacerla visible y aplicable mediante la etnoética, que en este caso correspondería en primer lugar al docente universitario como agente modelador y orientador del resto de la comunidad académica y social en general, donde prevalezcan los espacios sociales formales, porque como se ha manejado, el venezolano común tiene un alto sentido de alteridad desarrollado, sólo que lo aplica en determinados contextos relacionales-cotidianos y, pocas veces, en los espacios institucionales (León 2008).

En este mismo hilo discursivo, frente a la deshumanización que caracteriza la sociedad actual se requiere la formación de un hombre más humano, más racional, más comunicativo, más afectivo y más respetuoso; lo cual requiere la participación universitaria, mediante la construcción de una nueva ética de valores superiores a los existentes y ya conocidos que rijan las relaciones entre los individuos y entre los pueblos de una nueva manera; una ética de la solidaridad, de reconocimiento y, por lo tanto, de respeto de las diferencias; que dé paso a la pluralidad y el diálogo entre las diferentes culturas, al reconocimiento y valoración del otro; un nuevo pensamiento que legitima las diferencias y nos permita recuperar la identidad.

Para asumir ese reto se requiere que la universidad venezolana le dé la importancia debida, a la incorporación de inmediato, en sus actividades académicas usuales, de alianzas locales y universales, para enfrentar exitosamente los peligros derivados de comportamientos antiéticos en las relaciones entre pueblos o del cambio de paradigma actual en relación a los derechos humanos universales.

Metodología

El enfoque o prototipo dentro del paradigma cualitativo escogido para el desarrollo de la presente investigación es de tipo naturalista. Tal como lo reseñan Orozco, Labrador y Palencia (2002: 15)

Los estudios naturalistas se identifican por tratar de revelar con elevado grado de sensibilidad, validez y confiabilidad lo que se desconoce en función de ahondar en la comprensión circunstancial del objeto, tema o contexto de estudio a través de la reconstrucción analítico- sintética de información cualitativa.

En relación a los informantes clave se escogieron un total de tres (03) docentes, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo con sede en Valencia, estado Carabobo. A los cuales se les denominó FaCE, Carabobo y Educación. Los criterios adoptados por el investigador para la selección de los informantes clave, fueron los siguientes:

-Disposición a colaborar en el desarrollo de la investigación.

-Provenientes de la carrera de Educación,

pero en áreas del saber diferentes

-Con más de siete años de servicio en la educación universitaria

-Con una categoría igual o superior a la de Asistente.

Para desarrollar la técnica de investigación: entrevista a profundidad se utilizó como instrumento el guión de entrevista con el cual se persiguió ir más allá de lo que se observaba, hacen, sienten y piensan los actores significativos de la realidad investigada. La entrevista se realizó bajo un diálogo que facilitó la fluidez de las ideas con el fin de captar, aspectos importantes para el logro de los objetivos y otros fines enmarcados en el estudio.

Las técnicas de análisis que se consideraron en la investigación fueron: la categorización y teorización. En este punto del contexto metodológico, se destaca la relevancia que cobra la utilización de la categorización y la triangulación; en este estudio. En lo que respecta al primer término y siguiendo lo propuesto por Martínez (2006), fue considerado como un proceso descriptivo, que deviene de los expresados por los informantes y del ejercicio en la interpretación de los conceptos agrupados en categorías.

Hallazgos

Categorización

Las categorías resultantes fueron las siguientes:

1. Comportamiento Ético. Uno de los ejes de aná-

lisis de esta investigación es la actuación profesional, por lo tanto interesaba develar, mediante el relato de los profesores informantes, la concepción que tienen del comportamiento ético del profesor universitario, permitiendo de esta manera que la precitada categoría no emergiera de los datos, sino que se proyectara de forma preconcebida.

2. Educación de Valores. Esta es una categoría subsidiaria de la anterior, tiene que ver con lo que se materializa en la práctica. Conduce a explicar, la congruencia de la praxis ética del profesor con la formación en valores que se realiza en la universidad.

3. Perfil del Profesor Universitario. Se presentó como una categoría que también se deriva de las anteriores y que trata de explicarlas y surge del discurso de los profesores relativo a su formación y experiencia.

4. Acciones Formativas de la Universidad. Esta categoría emergió porque en las entrevistas se anunciaron relaciones entre la universidad y el desarrollo de acciones para la formación moral conducente a un comportamiento ético de los profesionales.

5. Contexto Social. Esta categoría se manifestó en atención a que el contexto de las condiciones materiales, reales y culturales de la sociedad actual fue una referencia clara y un punto presentado constantemente como determinante en el comportamiento ético del profesor universitario, según la explicación de los entrevistados.

6. Reflexión sobre la manifestación del comportamiento ético del profesor universitario. El profundo compromiso social implicado en lo que deberían ser las manifestaciones del comportamiento ético del profesor universitario, motivaron la reflexión de los propios docentes sobre cómo deberían emerger los valores, así como también, bajo qué criterios debían enmarcarse; así fue como se desprendió esta categoría explicativa en la medida que el docente se fue ubicando como sujeto protagonista de una formación moral a la luz de su desarrollo profesional.

7. Ética. En esta categoría se proyectó el significado que los informantes le dan a la ética del profesor universitario y en qué momento de la formación o de la vida profesional ésta se desarrolla.

Estructuración

Posteriormente se realizó la estructuración individual, que corresponde al proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas. La estructura podría considerarse como una gran categoría más amplia, detallada y compleja como el tronco del árbol que integra y une las ramas. En este caso se presentan, en primer lugar, las estructuraciones individuales; es decir, por informante clave en las matrices 1, 2 y 3.

En la matriz 1, se han estructurado todas las categorías alrededor de una gran categoría que se denominó ética del profesor universitario, de la cual

se desprende un comportamiento que se manifiesta en una praxis cuestionada porque dice este informante "...pensando en una supuesta neutralidad..." no se asume "una postura ética activa, es una negación de la responsabilidad moral y de la obligación de actuar de una forma moralmente apropiada".

Descripción matriz 1 estructuración individual informante FaCE

Así mismo, el cometido ese comportamiento se debe manifestar en una actuación profesional que por una parte conoce-comprende la realidad social y, por la otra reconoce, y respeta la diferencia con base en un profesor, cuyo perfil se caracteriza, entre otras; por ser líderes éticos, para lo cual requiere una formación continua, específicamente referida a la resolución de conflictos. Otra categoría que manifiesta la ética del profesor universitario se evidencia en la formación de valores que según este informante, se caracteriza porque no se incluye y sus acciones son deficientes. De ahí que señale que la formación de valores debería tener como finalidad enseñar a vivir mediante un abordaje basado en el aprendizaje social.

A efectos de realizar la formación de valores, las Universidades deben ser instituciones morales y los profesionales agentes éticos. Para lo cual deben emprender acciones educativas concretas con valores explícitos a través de la docencia y la investigación. Es necesario, así mismo, modificar de un contexto caracterizado por los constantes cam-

bios y crisis de valores hacia unos más solidario y justo. Todo lo cual para el informante "...encierra un aspecto, político porque son temas de interés público...". Desde este punto de vista, la educación ética debe orientar a los estudiantes a guiarse adecuadamente en unos contextos sociales complejos y confusos.

Descripción matriz 2 estructuración del informante Carabobo

La matriz 2, muestra la estructuración individual del informante Carabobo en la cual alrededor de la categoría medular y ética del profesor universitario, se desprende la categoría comportamiento que en su praxis ética es deficiente y, cuya formación en pedagogía, es débil. Así lo señala el informante "Considero que el comportamiento ético del profesor universitario es deficiente. Esto debido, en gran parte, a que la mayoría de los que actúan como profesores en el sector universitario no fueron formados inicialmente en la profesión docente, sino que en su escogencia como tal estuvo...en consideración sus excelentes condiciones profesionales en áreas, muchas veces diametralmente diferente a la educativa.

Por otra parte, en cuanto al deber ser del comportamiento ético afloran tres propiedades: actuación profesional, cuya misión sea enseñar a vivir con sabiduría. A lo cual el informante señala "La sabiduría no procede del cultivo solamente de la capacidades mentales o la acumulación de conocimientos, tampoco de las habilidades corporales.

La sabiduría procede más bien de despertar las múltiples inteligencias que nos permitan conocer y conocerse para vivir conscientes”. Esta finalidad exige un perfil del profesor universitario que entre otras tenga las siguientes cualidades: amor a la profesión, responsabilidad, honestidad y que estén, inmersos en una verdadera formación docente.

Descripción matriz 3 estructuración individual informante educación

La matriz 3 muestra la estructuración de la categoría ética de profesor universitario alrededor de la cual se ubica la categoría comportamiento que en la praxis muestra descuido de lo ético, dando preeminencia al aprendizaje de lo cognitivo. En relación al deber ser emergen tres propiedades: actuación profesional que procura mejorar la calidad educativa a través de una ética aplicada, que promueva estímulos positivos al estudiante, para lo cual se requiere un profesor universitario, cuyo perfil manifieste características de compromiso, congruencia, que sea conciliador-negociador con una formación que evidencie actualización permanente.

Conclusiones

Sobre la base de estos hallazgos, se puede precisar que efectivamente la praxis ética del profesor universitario manifiesta debilidades como lo evidencian las expresiones de los informantes: deficiente, cuestionado, hay descuido de lo ético. Todos coinciden en que se da preeminencia a lo cogniti-

vo, descuidando lo moral. Lo cual se corrobora frente a la pregunta ¿si se incluye la formación de valores en la universidad? y la respuesta de que se hace sólo en forma: ocasional, no se incluye, las acciones son deficientes.

Así mismo lo señalan las diferentes experiencias contadas: estudiantes que descuidan sus estudios por influencias de otro, que se embarazan por relaciones sexuales no planificadas, que se ofrecen sexualmente por ser aprobados en alguna asignatura. Así como docentes que establecen relaciones con algunas estudiantes incomodando a otros, o que no saben qué hacer frente a problemas personales que le son planteados en las sesiones de tutoría.

Lo planteado tiene que ver con la formación del docente y profesionales universitarios en general, y de un contexto desfavorable, en crisis de valores. De tal manera que para mejorar tal situación, los informantes coinciden al plantear que la educación en valores debe tener como finalidad una formación integral, que incluye lograr una personalidad autónoma. Su abordaje reside, principalmente, que se deben considerar a los estudiantes como seres humanos valiosos desde una perspectiva psicosocial en respeto a la diversidad.

Desde este punto de vista el comportamiento ético del profesor universitario debe manifestarse en una actuación profesional caracterizada por la promoción de valores y de estímulo positivo al estudiante, cuya misión sea ayudar al educando me-

diante el ejemplo o modelo. De allí que se requiera de un profesor universitario, cuyo perfil manifieste entre otras características: coherencia, compromiso y un liderazgo ético-moral. La universidad, en tal sentido debe emprender acciones que conduzcan a la interiorización de valores fundados en el respeto y la honestidad, la conducta ética y moral de todos los autores, los cuales constituyen los ejes vertebradores y medulares a nivel de la docencia, la extensión y la investigación con base en reformas curriculares pertinentes que permitan el desarrollo de proyectos creativos en términos de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes que hacen vida en la facultad de educación.

Referencias

Buxarrais, M; Esteban, F y Martínez, M. (2002). Ética y Formación Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* Nro. 29. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29.htm>. [Consulta: 23 enero 2013].

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

González, M. (2006). El profesorado universitario. Su concepción y formación como modelo de actuación ética. *Revista Iberoamericana de Educación*. Cuba: Unidad de la Habana.

León, F. (2008). Sentido en el que se vive la tolerancia en el mundo de la vida popular del venezolano. Osadía. *Revista de Filosofía*. II (2). pp 37-54.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Núñez, M. (2002). *Construcciones sociales e intersubjetividades de la identidad docente* (Tesis Doctoral). Maracay Venezuela: UBA

Orozco, C; Labrador, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología*. Valencia – Venezuela: Ofimax.

Solís, E. y col (2002). *Las concepciones y los problemas del profesorado novel*. Disponible en: <http://institucional.us.es/>

revistas/fuente/4/campo%20abierto/%28microsoft%20word%20-%20las%20concepciones%20y%20los%20problemas%20profesionales%20del%20profeso.pdf . [Consulta: 17 agosto 2012].

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. Disponible en: www.unesco.org/education/educprog. [Consulta: 17 Agosto 2012].

UNESCO (1999). *Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico*. Disponible en: www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm. [Consulta: 17 Agosto 2012].

Recibido: 28/07/2014

Aceptado: 03/11/2014

Resumen

El propósito de esta investigación fue generar un cuerpo teórico como interpretación del discurso y la discursividad en la enseñanza de ciencias en la educación universitaria, especialmente en las áreas inmersas en la formación de formadores como la UPEL; se incursionó en elementos y factores asociados al discurso educativo en la producción del conocimiento universitario, donde su gestión plantea un desafío a enfrentar el docente debido al ritmo y la volatilidad de la información y la comunicación. La importancia del hecho comunicativo en el aula demanda el desarrollo de un discurso académico con pretensiones de legitimidad y validez, términos empleados por Habermas (1981), en su teoría de la acción comunicativa, que se corresponden con la relevancia comunicacional del docente y que aplicados al aprendizaje de las ciencias, resultan trascendentales para abordar el conocimiento de una manera distinta en el contexto universitario. El estudio del discurso y sus derivaciones, como fenómeno investigativo condujeron su revisión crítica y fundamentación epistemológica en distintas épocas, para la consideración de sus criterios de poder en el conocimiento de la realidad existente y en la mente de la sociedad imperante. Las vivencias emergidas desde la realidad fenoménica fueron interpretadas en la evocación de cada agente social entrevistado, empleando la metodología cualitativa, el enfoque fenomenológico, el paradigma interpretativo y haciendo uso del procedimiento etnográfico en el proceso investigativo, empleando la observación participante y la entrevista, para desde la mismidad del docente, hacer hermenéusis de sus construcciones discursivas y teorizar respecto a las nuevas vertientes del discurso y la discursividad en el contexto científico universitario. Los hallazgos investigativos llevaron a plantearse la necesidad de un discurso transcomplejo en la enseñanza de las ciencias, que involucre una transformación del docente gestada desde la flexibilidad del pensamiento, en una realidad poliédrica, logogramática donde se contextualice el saber científico y legitime el conocimiento, haciéndolo trascender más allá del aula universitaria.

Palabras Claves: Discurso, discursividad, legitimación, conocimiento, enseñanza, ciencia.

DISCURSIVITY IN SPEECH AND SCIENCE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The purpose of this research was to generate a theoretical interpretation of the body as discourse and discourse in science teaching in higher education, especially in embedded in the training of trainers as UPEL areas; he dabbled in elements and factors associated with educational discourse in university knowledge production, where its management poses a challenge to face because of the pace and volatility of information and communication. The importance of the communication done in the classroom requires the development of an academic discourse claims to legitimacy and validity, terms used by Habermas (1981), in his theory of communicative action, which correspond to the communicative relevance of teaching and applied the learning of science, are transcendental knowledge to address differently in the university context. The study of discourse and its derivatives, such as investigative phenomenon led to his critical review and epistemological foundation at different times, for consideration of eligibility to the knowledge of the existing reality and in the minds of the prevailing society. The experiences emerged from the phenomenal reality were interpreted in the evocation of each social agent interviewed using qualitative methodology, the phenomenological approach, the interpretive paradigm and making use of the ethnographic method in the research process, using participant observation and interviews to from the sameness of the teacher, make a hermeneusis their discursive constructions and theorize about new aspects of speech and discourse in the university scientific context. The research findings led to consider the need for a transcomplex discourse in science education, involving a transformation of teaching gestated from the flexibility of thought, in a multifaceted reality, logogrammatic where scientific knowledge is legitimated and contextualize knowledge, making transcend beyond the university classroom.

Key words: Speech, discourse, legitimacy, knowledge, education, science.

*Doctora en Educación

UPEL – Instituto de Mejoramiento profesional del Magisterio

Introducción

La educación siempre ha constituido un pilar fundamental en los procesos de transformación de la humanidad; es la esencia para el cambio de complejización y de aplicación de estrategias comunicacionales en el campo investigativo. Diversas teorías educativas se han desarrollado en varios siglos de existencia de los seres humanos, enfocados en diversos paradigmas, pero ninguno sin dejar de lado la visión lineal y reduccionista de la ciencia en la construcción de conocimiento. La realidad nos ha planteado que existe un paradigma con el cual convivimos y otro que esta emergiendo para dar una mirada diferente en el abordaje de la ciencia, esto tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Al respecto, Martínez (2010) ha venido planteando la existencia de un nuevo paradigma que está emergiendo y busca imponerse en las diferentes disciplinas, pretendiendo de esta forma “superar el *realismo ingenuo*, para salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de la coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, una ciencia verdaderamente inter y transdisciplinaria” (p.20)

La formación académica y el discurso del docente universitario, necesitan hoy más que nunca, sembrar sus cimientos en una visión holística e integradora de las ciencias, pues de esta forma se podrá enfrentar la complejidad de la realidad social, política y cultural de los tiempos actuales, los cua-

les están impregnados por la incertidumbre y lo irracional. El conocimiento, por lo tanto, amerita ser enfocado desde un discurso abierto, flexivo, incierto, cambiante, cuestionante y cuestionado, procesual, sistémico, planetario, transformador y transdisciplinario.

El nuevo panorama del discurso científico apunta entonces hacia un abordaje del mismo desde la multiplicidad de perspectivas y la reflexividad que ha de darse en una reconfiguración comunicativa del discurso del docente. Desde ese mismo momento, se dará entonces un redimensionamiento y reedificación de la pedagogía en la universidad, por una pedagogía compleja donde el hecho educativo sea ejercido desde un efecto sinérgico en el que todas las visiones sean importantes, donde sus interacciones comunicativas ejerzan un proceso de profunda afectación recíproca que se traduzca en ganancia cognoscitiva, una ganancia en enseñanza de la ciencia pero también una ganancia en la valoración de ese ser humano que día a día tenemos en nuestras manos.

De allí, la importancia de que el docente se reconozca en el modelo pedagógico que subyace a su discurso, cómo piensan y cómo actúan en contextos donde emergen nuevas concepciones de la realidad y su consecuente reinterpretación. El discurso pedagógico del docente modela, forma y puede generar cambios en su entorno, de manera tal que, vale la pena preguntarse, si ¿El docente de hoy ha adecuado su discurso al ritmo en que evo-

luciona la volatilidad de la información y la comunicación?, o por el contrario su discurso sigue siendo, hiperespecializado, riguroso y fundamentado sólo en el conocimiento empírico, enfocándose en un sentido estrictamente tradicional y restringido solo a comprobación del método científico.

En ese sentido, al referirme al lenguaje válido se revisó los términos de legitimidad y validez empleados por Habermas (1981), en su teoría de la acción comunicativa (1981), pues son de fundamental importancia en el hecho comunicativo del aula universitaria, esto en función de que en cada evento discursivo de clase se presenta un reto para el docente, donde criterios como los planteados por este autor revisten una fundamental importancia en el aprendizaje de las ciencias, debido a que entran la intersubjetividad de las ciencias mismas.

Desde esta perspectiva adquiere gran relevancia lo expuesto por Martínez (2010), quien plantea la necesidad de “entrar en una ciencia más universal e integradora, una ciencia inter y transdisciplinaria, como lo propone la Unesco, donde los diversos puntos de vista, enfoques y abordajes puedan transformarse en un profundo diálogo integrado en un todo coherente y lógico” (p.80)

En este sentido, el reto es para el docente y en todos los espacios donde esté presente, sea este el campo científico, social o académico siempre marcará una pauta a seguir con su discurso, pues

desde tiempos memorables el maestro ha sido y sigue siendo el arquitecto de sueños, que va forjando el futuro en el campo del conocimiento y por ende el de una nación determinada, incluso en el ámbito *societal*. Por esta razón, el discurso que maneje un docente, los principios científicos bajo los cuales se fundamente, los valores morales, políticos y éticos, así como la forma de comunicarse será determinante en el producto que se obtenga.

Desde esta perspectiva emergió la necesidad de revisar la formación del docente, más específicamente nos adentramos en el entramado de la formación de formadores, pues es desde donde se puede transformar el sistema educativo y la sociedad. Ahora bien, vale la pena preguntarse si ¿Estará la Universidad preparada para asumir los nuevos retos inmersos en el sistema educativo nacional? No menos importante es preguntarse de qué manera se vislumbra en la formación de ese nuevo docente la integración de ejes transversales como el ser, saber, hacer y convivir, y bajo que distinciones este nuevo docente fundamenta su discurso como lo hace.

En función de lo planteado, se considera que las universidades destinadas a formar docentes deben estar al día tanto con los cambios generados en el ámbito educativo nacional, como con los cambios que se generen en el aprendizaje de las ciencias, pues en sus manos tienen como misión la formación de docentes íntegros, con un nivel académico que les permita adaptarse al escenario en el cual se

desenvolverán, preparándolos de esta forma como agentes de cambio para lograr un verdadero desarrollo del conocimiento, en una sociedad cada vez más compleja.

El contexto universitario representa un espacio discursivo donde se cristaliza el propósito de la educación y en donde el discurso educativo que se despliegue en la realidad social, permitirá aprehenderlo y captar los núcleos de significancia que lo caracterizan, en tanto delimita las líneas de acción que el discurso pedagógico asume a partir del desarrollo de las diversas prácticas sociales desplegadas al interior del sector educativo universitario.

El discurso en particular, como fenómeno de estudio convoca una serie de disciplinas, entre las cuales las más comunes a su inherencia por su esencia son: la lingüística, la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía, en todas ellas con frecuencia, se produce un tránsito de saberes; sin embargo el discurso, no sólo está relacionado con estas disciplinas, sino tiene relación con la forma que emplea el ser humano para comunicarse y ejercer una determinada acción en el otro, como la reflexividad por ejemplo. En el caso de la pedagogía el estudio del discurso es fundamental tanto para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje como para mejorarlo.

En función de esto, toda producción científica educativa concebida desde el plano epistemológico, ha de considerar el plano sociocultural en el

que está inmerso el agente social y el nivel cognoscitivo que poseen los interlocutores, para lograr un discurso válido y legítimo desde el punto de vista comunicacional, pues de lo contrario el docto de las ideas y directriz del conocimiento puede llegar a incursionar en un contexto donde lejos de contribuir al aprendizaje científico, puede llegar a generar un laberinto en el proceso de aprendizaje.

Hacia un discurso transcomplejo en la enseñanza de las ciencias

El discurso constituye una de las formas que el ser humano a empleado desde tiempos memorables para expresarse en la sociedad, por lo tanto es por excelencia el medio a través del cual se ha transmitido el conocimiento en distintas épocas y como tal ha ido evolucionando a la par de las mismas. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de las ciencias se ha venido evidenciando como el mismo ha estado direccionado por una concepción educativa marcada en una larga tradición, que remota a los propios orígenes de los sistemas educativos formales, donde prevalecieron por mucho tiempo las funciones básicas para que el sujeto reprodujera y perpetuara los conocimientos y destrezas de un modelo tradicional que ha resultado poco funcional para la realidad y el contexto de las nuevas demandas educativas y escenarios de aprendizaje en la actualidad.

Los desafíos presentes en la sociedad del conocimiento no pueden satisfacerse si el docente sigue

manteniendo un discurso meramente transmisivo, unidireccional, en donde el profesor actúe únicamente como proveedor de un conocimiento acabado y en el que los estudiantes se limiten a ser receptores, se amerita de la participación mutua del docente-discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para dinamizar así el poder discursivo presente en el aula de clase, donde el mismo se ejerza en forma complementaria, integral y dinámica, donde ambos brinden aportes en pro del conocimiento.

La enseñanza de las ciencias amerita entonces ser redimensionada hacia una realidad en la que el docente y discente flexibilicen el pensamiento para interpretar nuevos problemas a partir de los conocimientos adquiridos y los interconecten con la sociedad de la información en la que están inmersos, no basta con llenar la cabeza sólo de mera información, pues se necesita de una adecuada formación para enfrentar de forma activa y autónoma los problemas de la ciencia actual, la cual requiere no sólo de nuevas actitudes, sino también de destrezas y estrategias para comunicar efectivamente los conocimientos y trascenderlos hacia la cotidianidad, logrando así la legitimación de los mismos.

Esto de alguna manera pudiera atenuar la queja de los docentes en que cada vez son menos los alumnos que los siguen en sus discursos educativos, pues los mismos se pierden en los conocimientos científicos que les son impartidos y cada vez com-

prenden menos, llegando a generar desmotivación o angustia en su formación. En este aspecto la motivación en la enseñanza de las ciencias y el estímulo hacia el aprendizaje, constituyen pilares fundamentales, pues como refiere Pozo y Gómez (2006), la motivación no es sólo un problema de falta de disposición previa por parte de los alumnos, sino también un compartir metas y destinos de aprendizaje, de interacción en el aula; se requiere adoptar múltiples enfoques educativos que atiendan los distintos rasgos y percepciones de los alumnos en las aulas para comunicar eficazmente el conocimiento.

Los procedimientos para comunicar la información son fundamentales para la comprensión de la ciencia, esto porque la capacidad para argumentar, redescubrir y comunicar los propios conocimientos es tan importante como esos mismos conocimientos, pues de poco sirve saber una ciencia, si no se sabe decir lo que se sabe. De manera tal, que frente a la idea de que, “comunicar es simplemente decir lo que se sabe”, todos los que nos dedicamos a hacer llegar nuestros conocimientos o compartirlos con otros, estamos conscientes que ese acto de explicar o hacer explícito nuestro conocimiento, es también una fuente continua de nuevos aprendizajes. ¡Cuántas cosas creíamos entender hasta que nos vimos obligados a explicárselas a otros y nos dimos cuenta de nuestras lagunas! Y a la inversa, ¡Cuantas veces descubrimos un nuevo sentido en lo que sabemos al intentar explicarlo! De esta for-

ma, enseñar ciencia es también aprender a explicarla y comunicarla en forma efectiva, al respecto se puede afirmar que el profesor de ciencia es también un profesor de lengua, debe ayudar a sus alumnos a expresar y explicar mejor lo que saben, produciendo textos científicos con diferentes metas y estructuras. Por lo tanto, el docente de ciencias amerita de un discurso más efectivo, más afectivo y significativo en la enseñanza de las mismas, que permita la interacción no solo desde el cuerpo presente, la energía de la emocionalidad, la espiritualidad y desde el lenguaje genere multiplicidad de formas para expresar, compartir y comunicar ese conocimiento en un contexto dado.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto y en términos de la educación universitaria, se requiere de una pedagogía sabia, integral que permita dotar a todos los estudiantes de los conocimientos, que constituyan un progreso en el saber y por ende una promoción del *ser* y los conocimientos que ofrecen las ciencias que forman parte de esos saberes.

Cumplir con este propósito exige penetrar en las concepciones del mundo que tienen docentes y estudiantes, requiere reconstruir y transformar sus modelos mentales, aprender a desaprender, en fin transformar todo su *ser*, como lo plantea Bachelard (1971), “La educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar que es lo que el alumno debe aprender, sino también que y como debe desaprender lo que

ya sabia y esto requiere una inmensa transformación del ser, de manera que, en cierta forma pudiera considerarse que el obstáculo epistemológico se traduce muchas veces en lo que se sabe, pues ese mismo conocimiento es capaz de generar una inercia que llega a dificultar el proceso de construcción de nuevos saberes”. Por esta razón Bachelard agrega a lo anterior: “Cuando el individuo se presenta ante la cultura científica, el espíritu nunca es joven. Es incluso muy viejo porque tiene la edad de los prejuicios” (pág.159).

En atención a esto puedo afirmar sin temor a equivocarme que en el proceso de enseñanza de las ciencias hay que colocar el espíritu, la energía, las emociones, el cuerpo en un estado de movilización permanente, no aceptar nada dándolo por sentado, pues en el mismo ámbito científico lo que pudo ser un logro en un momento dado puede convertirse más tarde en un obstáculo. Por lo que el hombre dedicado a la enseñanza de las ciencias y el mismo estudiante necesitan tener presente que ese saber debe pasar de ser cerrado y estático, a ser abierto y dinámico, es decir que el saber se piense como pasible de cambios.

La palabra cambio resulta trascendental y necesaria en una transformación de la educación científica, pero ese cambio comienza por el docente como una de las piezas fundamentales en el proceso de aprendizaje, el docente requiere de una revisión y actualización constante de sus conocimientos, esto puede materializarse mediante una autoeva-

luación y coevaluación que le permitan reflexionar en sus conocimientos y en su discurso, generando así un proceso de metacognición en la enseñanza de las ciencias donde se busque la comprensión del ser, el compromiso con su formación a través de una preparación y capacitación constante, la multidireccionalidad discursiva en una realidad interdialogica, donde asuma su rol con respeto hacia los demás, con ética al hablar, valorando a cada uno de los sujetos que tiene en el aula de clase desde la diversidad de perspectivas, con respeto a sus creencias, donde fomente la equidad y el consenso discursivo desde una visión logogramática que le permitan verse en el otro.

Por esta razón el discurso presente en las ciencias hoy día, debe estar cargado de una gran intersubjetividad, de alteridad, de recursividad, de manera tal que nuestra misión como docentes amerita ser ejercida con pasión y emoción, procurando dejar nuestra mejor huella en ese ser humano que tenemos en frente, generando su transformación a través de la reflexión discursiva de la ciencia, haciendo entonces que el aprendizaje verdaderamente trascienda las fronteras de la universidad. Por todas estas razones, el cambio siempre será necesario para renovarnos y transformarnos si realmente queremos trascender en el tiempo y en el espacio, pues la ciencia avanza vertiginosamente y corremos el riesgo de quedarnos en un conocimiento obsoleto que no se corresponda con la realidad que nos ha tocado vivir. En correspondencia a esto Morín (2004) señala que “hemos

creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos”. (pág.43).

Todos estos planteamientos apuntan hacia una transformación en la enseñanza de las ciencias donde se plantee un cambio de modelo educativo, que permita a su vez generar cambios en el modo de conocer y el modo de aprender, que puedan brindar respuestas ante los requerimientos existentes. Urge entonces la necesidad de una transformación curricular para una revisión exhaustiva de pensum y programas, que pueda responder ante el reto de la complejidad, donde se conciba la multiplicidad del ser, se fomente una enseñanza integral, holística y sistémica de las ciencias, donde se de apertura a la multiplicidad de enfoques, el diseño de estrategias multidimensionales, la vinculación efectiva de la teoría y la práctica científica que permitan contextualizar el saber.

En esa contextualización del saber, resulta fundamental el discurso que se maneje en la enseñanza de las ciencias, pues en la esencia del mismo se pueden establecer relaciones entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, entre esdoxa y espítome que ameritan estar entrelazados; el docente debe tener presente que la escuela y la vida cotidiana no pueden seguir manteniendo una relación distanciada, pues el panorama científico y la accesibilidad al conocimiento hoy en día se han

sistematizado en una especie de aula virtual, un aula sin muros que cuenta con recursos que ayer no existían, todo esto gracias a la nueva cultura de la comunicación y la información donde las nuevas tecnologías facilitan cada vez más el acceso a la información desde distintos ámbitos.

Ameritamos entonces enfrentar el desafío de las nuevas tecnologías empleando las mismas para formar ese valioso potencial del estudiante que tenemos en nuestras manos, aprovechando su inquietud investigativa, la diversidad social comunicativa y las destrezas que posee, generando así un compartir de aprendizajes en cada encuentro discursivo de clase, para fomentar la formación de actores socialmente participativos con un gran capital discursivo. En este panorama de transformación en la educación científica se comparte la idea de Contreras y Simonovis (2012), quienes en ese horizonte de cambio proponen una resignificación de la educación desde la transcomplejidad mediante un currículo transcomplejo, traducido en un curriculum transdisciplinario, real, anticipatorio, novedoso y con sentido, en donde se reflexione sobre otras formas y modos de conocimiento que permitan asumir la educación desde diversos ángulos, de forma integral, inmersa en una realidad compleja y no desde una sola arista o de manera disciplinar.

Es necesario entonces que el mundo científico se dedique con verdadero ímpetu a la configuración de una ciencia transcompleja sustentada en un mo-

delo cosmovisionario que indague la verdad desde diferentes perspectivas, pero de manera integrada y coherente donde se establezca y garantice la sinergia del conocimiento como expresión de totalidad. Esto en razón a que el ser humano es un todo y es complejo, por lo tanto si no estudiamos ese todo, desde distintos enfoques no lo abarcaremos en forma compleja.

En función de esto, puedo afirmar que en ese proceso de transformación que se ha gestado en el currículo de ciencias, se requiere un replanteo de la epistemología del profesor imbricado en la enseñanza de las mismas. Al respecto Perafán (2004), plantea que la epistemología del profesor de ciencias es compleja, en parte porque la complejidad de su conocimiento está relacionada con el hecho evidente de no ser, en el sentido fuerte del término, un científico natural ni tampoco, un trabajador específico de lo social.

El profesor dedicado a la enseñanza científica es un caso complejo de *síntesis* entre los desarrollos del ámbito científico específico (física, biología, química) y de los desarrollos de diferentes campos sociales (educación, pedagogía, filosofía de la ciencia). En su proceso de constitución se conjugan o se integran todos estos ámbitos a su conocimiento y por ende dan a su epistemología un carácter complejo. Hay cierta simetría entre la complejidad del conocimiento, el pensamiento del profesor latinoamericano y la del propio conocimiento científico en general, al menos desde una con-

cepción compleja de su génesis y estructura

Hipotéticamente tendríamos una posición privilegiada para la creatividad que nos garantizaría no sólo la formación de científicos capaces de producir conocimiento legítimo, sino maestros capaces de producir su propio conocimiento; claro está, esto si logramos romper con la mirada tradicional y hegemónica de la epistemología clásica (filosofía positivista de la ciencia) como orientadora de los currículos de ciencia e imponer una nueva epistemología centrada en la naturaleza propia del conocimiento que el maestro ha producido históricamente desde las ciencias. La ruptura es necesaria, pues, además de delimitar las acciones de profesores y estudiantes de ciencias, dentro de un rango de validez universal, la epistemología clásica de la ciencia desdibuja la ciencia real y la hace aparecer como un ente trascendental orientado exclusivamente por principios lógicos y universales, que repelen los principios idiosincráticos y contextuales que nos definen.

Al igual que el currículo y la epistemología del profesor dedicado a la enseñanza de las ciencias, la discursividad del docente también amerita ser redimensionada a través de su discurso, el cual necesita ser estructurado por palabras potenciadoras de significado, pero sobre todo por palabras que generen acción, que fomenten el desarrollo de la producción científica, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la confluencia de aprendizajes y la relación de ese discurso con la cotidiani-

dad generando así una verdadera contextualización del saber y disminuyendo la grandilocuencia discursiva del docente, esto a fin de lograr la comprensión del estudiante, llegando así a una verdadera legitimación del discurso en la enseñanza de las ciencias.

El profesional de la docencia en la educación universitaria necesita investigar permanentemente la realidad desde distintas perspectivas paradigmáticas para lograr flexibilizar sus pensamientos, construir el conocimiento y mediarlo con el estudiante sin restricciones epistémicas. Desde esta visión, una formación profesional, implica introducirse en el plano de la compleja interacción del proceso discursivo presente en la enseñanza, donde se produzca a su vez una interacción entre actores y el contexto. Esta situación supone desafiar la incertidumbre para trascender los contenidos programáticos simples y apostar por el surgimiento de otros de mayor alcance, explorando siempre distintos caminos, vías, procedimientos y competencias que le ayuden a asumir actitudes renovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el discurso que maneja en la de enseñanza de las ciencias.

Este giro discursivo sólo podrá generarse si se da una transformación del docente, donde la flexibilidad de su pensamiento le den apertura hacia nuevos modos de abordar el conocimiento en una multiplicidad paradigmática, donde la preparación y actualización permanente, serán determinantes

en las competencias que posea, entre ellas las competencias discursivas comunicacionales. De esta manera, se buscaría la calidad del discurso del docente, ampliando su gnoseología discursiva, fortaleciendo y potenciando su discurso mediante el uso de un lenguaje más cónsono con la realidad en la que se encuentra inmerso, un lenguaje que esté dotado de conocimiento, pero que también este dotado de sentido y pertinencia, donde se fomente la intersubjetividad, la interacción docente-discente, donde se dinamice el poder discursivo en el aula y se efectúe una participación mutua en el proceso de aprendizaje, llegando así a manejar un lenguaje no solamente válido desde el punto de vista científico, sino que logre ser legitimado por todos y cada uno de sus estudiantes en el escenario de clase.

Por esta razón, se comparte lo planteado por Martínez (2010), al, señalar que una nueva sensibilidad y universalidad de discurso, está surgiendo de la misma manera que está emergiendo una nueva racionalidad, la cual tiende a integrar dialécticamente las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teórica que se dirige hacia la actividad práctica, una redimensión que tiende a integrar el pensamiento calculante y el pensamiento reflexivo, donde la nueva ciencia no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton, sino que las integra en un contexto más amplio y con más sentido en un paradigma sistémico. Esta nueva redimensión de la ciencia impli-

ca un nuevo abordaje de la misma y para ello resulta trascendental un replanteo del discurso en la enseñanza de las ciencias que adopte las vías de la transcomplejidad para enfrentar la incertidumbre de la realidad planteada, de allí la surge la necesidad de un discurso transcomplejo.

Siguiendo a Balza (2010), se admite que si la complejidad de lo real parte de lo simple, para integrarlo y trascenderlo; la transdisciplinariedad nace del aporte de las disciplinas, a las que interrelaciona y supera; entonces la mirada transcompleja de la realidad comporta la proyección de un pensamiento de mayor alcance que se ubica en una globalidad universal; por lo tanto desafía una inteligencia de orden superior, una transinteligencia.

En la evolución científica del pensamiento se han evidenciado una serie de cambios en cuanto a la forma de abordar la realidad y como tal el discurso presente en cada uno de esos modos de conocer también ha sido renovado. En la época de la modernidad hubo el predominio de las disciplinas y de un razonamiento meramente formal; en la Postmodernidad se plantea la interdisciplinariedad y el predominio de una razón dialógica, mientras que en la *transcomplejidad*, se evidencia la emergencia de la *transdisciplinariedad* y de una razón interdialógica. En función de esto, el discurso presente en la enseñanza de las ciencias actuales necesita abordarse desde un razonamiento interdialógico, donde la reflexividad del ser y la multiplica-

dad paradigmática sean vistas desde un enfoque sistémico, un aprendizaje multidimensional, transdisciplinario y transcomplejo. La realidad desde esta nueva visión es proyectada en las nuevas formas de comunicación vivencial y virtual en cada escenario educativo, en un encuentro donde docentes y estudiantes, comparten aprendizaje, enfrentan el reto de la complejidad y asumen la transcomplejidad.

La transcomplejidad se constituye así como una vía para la autotransformación del ser humano, porque entraña un compromiso ético del conocimiento, a través del entendimiento de múltiples niveles de realidad; designa la unión de lo simple y lo disciplinar, lo que atraviesa y trasciende a estas; además la interpretación de lo transcomplejo involucra el acercamiento entre ciencia, arte y poesía, lo cual se traduce en un encuentro entre distintas lógicas y racionalidades. En función de esto, las ideas inmanentes de un discurso transcomplejo permiten superar las disfunciones cognitivas entre sujeto y objeto y abre nuevas vías hacia lo interrelacional e irreductible como fuente constitutiva de un universo complejo, donde se proyectan saberes, momentos, horizontes, fenómenos y energías relacionales para la aprehensión de distintos niveles de la realidad, donde se logre la percepción unitaria de estas, pues en la apreciación de la misma se activan en forma simultánea los cinco sentidos en el viaje del pensamiento.

El empleo de un discurso transcomplejo en la en-

señanza de las ciencias patrocina la adopción de una postura abierta, flexible, dinámica, holística, integral, sistémica y multidimensional, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementen en una interacción sinérgica que configure una matriz epistémica multidimensional y multiparadigmática, adoptando los principios del enfoque integrador transcomplejo como lo son: la complementariedad, la sinergia relacional, la dialógica epistemológica, la integridad y la reflexividad profunda del docente inmerso en el proceso de enseñanza de la ciencia. Esto a su vez, remite al uso de un lenguaje común, que apunte a hacia una comunicación efectiva donde se produzca la legitimación del discurso en la construcción del saber.

De esta manera, la visión transcompleja de la pedagogía en el desarrollo científico se engloba desde una perspectiva holística y lo trasciende, con significaciones cada vez más plurales, proclives a la multireferencialidad de teorías y prácticas, donde se incluya lo científico, lo artístico y lo poético, así como lo social, lo ético y lo político de allí la necesidad de incorporar un lenguaje transcomplejo en la pedagogía como ciencia de la educación. Esto en razón a que en ese puente comunicativo que constituye la educación, pues a través de ella compartimos experiencias, convivimos aprendizajes y se establecen además emocionalidades que muchas veces nos hacen reflexionar, reír, llorar, soñar y desafiar retos para formarnos y consti-

tornos como personas dotadas de conocimientos, pero también dotadas de una axiología que se humaniza en la pedagogía, donde las subjetividades llegan a ser el íterin de los afectos; pues en la medida en que percibimos los sentimientos de otros, llegamos a comprender sus valores, sus principios, su realidad y a su vez puedo llegar a comprenderme a mí mismo.

Al respecto comparto con Villegas (2010), su aseveración de que en la educación es necesario el replanteo de la comunicación y los intercambios con la familia, la comunidad, las organizaciones y con los modos de transmisión de la cultura. Lo que se ha venido haciendo en una perspectiva de forma integral capaz de generar competencias flexibles, pensamientos complejos, capacidad para innovar, trabajar en equipo, nuevos caminos y estilos de saber. Sin embargo esto no es suficiente frente a la condición de una sociedad diversa y una humanidad compleja que reclama nuevas vías, nuevos discursos que guíen el pensamiento y las acciones, una educación que coloca en el horizonte los valores del intercambio, de lo interdialogico, de la interacción social comunicativa, el convivir con el otro, día a día, en una comunión de sentimientos y afectos que afloran, de saberes que emergen, de confrontaciones que se generan, de ruidos y silencios, acuerdos y desacuerdos, de consensos y disensos que puedan hacerse presentes en cualquier intercambio discursivo que se geste en un aula de clase.

Para el desarrollo de un discurso transcomplejo en la enseñanza de las ciencias, se requieren docentes que estén dispuestos a enfrentar los retos que involucra el camino de la nueva ciencia, abordando el conocimiento desde un discurso que se corresponda con un acontecer complejo, que marcha entre la transdisciplinariedad y la transcomplejidad. Estos paradigmas, novedosos resultan fundamentales en la producción del conocimiento científico pues brindan la oportunidad de flexibilizar los métodos bajo los cuales se ha venido desarrollando el aprendizaje científico, permitiendo llegar a una alianza entre lo virtual y lo real, brindando alternativas para abordar la incertidumbre en un mundo complejo caracterizado actualmente por la volatilidad del conocimiento. Es necesario aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías y con la interpretación múltiple de la información, para que los sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje puedan construir un discurso sólido en base a sus criterios, los cuales deben estar al nivel del contexto donde se desarrolle ese conocimiento. El discurso tendrá que abordarse considerando una indexicalidad integral de las ciencias, desde una cosmovisión sistémica y reflexiva.

Reflexiones finales

La universidad es uno de los campos donde se nutren las ideas, se moldea el pensamiento y surge el conocimiento de manera emergente, por lo tanto la gestión y comunicación de ese conoci-

miento constituye un reto que debe enfrentar el docente en cada una de sus clases, para proyectar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por sus estudiantes, por lo que es necesario que adecue su discurso al ritmo en que evoluciona la volatilidad de la información y la comunicación, pues la sociedad actual vive en un aprendizaje continuo. La importancia del hecho comunicativo en el aula universitaria se traduce entonces en un desafío para el docente, porque como gestor del conocimiento científico, la discursividad y las habilidades comunicacionales que posea para transmitir ese conocimiento serán determinantes para hacer trascender la enseñanza de las ciencias.

De esta forma, el discurso que maneje el docente en el aprendizaje de las ciencias deberá contribuir al desarrollo de los procesos mentales, la optimización de todo el potencial creativo y permitir la formación integral del estudiante, razón por la cual se amerita de la reconfiguración del discurso pedagógico en el campo educacional.

El desarrollo de un discurso transcomplejo se traduce en la emergencia de un discurso integrador en el aprendizaje de las ciencias repensado desde la reflexividad y la indexicalidad transcompleja, que promueva el repensar del quehacer en la producción de conocimiento científico, para que el mismo sea proyectado mediante un lenguaje válido y legítimo en todos los participantes, lo que implicará entonces mirarse y ser mirado a través

de los sujetos de estudio desde una visión integradora y holística, que dirija el camino hacia un nuevo panorama del discurso científico.

En la concepción de un discurso transcomplejo es necesario señalar que en el ámbito de la enseñanza de las ciencias, la hegemonía del *conocimiento* se traduce en una *hegemonía de poder* y esta a su vez se legitima a través de una *hegemonía discursiva*, es por ello que el poder discursivo en el aula amerita una participación mutua del docente-discente en cada encuentro de clase para modificar la dinámica de aula que se sigue llevando en muchos casos en los distintos escenarios educativos.

Uno de los principios de este discurso integrador de las ciencias, esta direccionado hacia la cotidianaización del aprendizaje científico donde el hecho de *contextualizar para legitimar*, pareciera ser una de las vías a seguir para que el discurso y la discursividad en la enseñanza de las ciencias puedan tener un significado que se corresponda más con la indexicalidad del contexto universitario y logre trascender en el tiempo y en el espacio. De esta manera, confirmo lo planteado por Habermas, quien afirma que “la acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida, de la vida de los participantes en interacción”.

El docente dedicado a la enseñanza científica amerita estar consciente de la misión que tiene en sus manos y apuntar hacia una profunda transformación en su discurso pedagógico, teniendo claro

que su labor no se traduce en ser un mero transmisor de conocimientos que el supuestamente sabe o en repetir las fórmulas de los libros sin argumentarlas, ni mucho menos objetarlas; necesita estar consciente del giro epistemológico que debe gestarse desde su discurso pedagógico, hacia una epistemología compleja donde la relación discurso discursividad germine en la reflexividad del ser, donde se promueva la participación mutua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los actores del acto discursivo asuman un lenguaje trans-complejo en una cosmovisión de complementariedad en la que múltiples visiones se integren en el desarrollo del conocimiento y en la formación de seres autónomos, que libres y desde una postura crítica puedan promover intercambios argumentativos y propositivos de opiniones más que de imposiciones.

En la docencia universitaria y sobre todo la dedicada a la formación de formadores de ciencias, la enseñanza hoy más que nunca amerita de una transformación que supere la inercia mental que dirige gran parte de nuestras acciones. Se requiere de la evolución de un discurso científico en un ambiente permanente de libertad y flexibilidad del pensamiento, que se desarrolle en una atmósfera sistémica, integral y global, que promueva la multiplicidad del ser, el pensamiento divergente, la crítica razonada; todo esto involucra la discusión y el análisis reflexivo entre los distintos enfoques que siendo antagónicos pudieran llegar a ser

complementarios, como por ejemplo nos lo refleja nuestro propio metabolismo biológico en sus procesos anabólicos y catabólicos, los cuales se integran de manera interdependiente, sinérgica y recíproca, aun siendo dos procesos antagónicos.

En ese proceso de cambio que debe gestarse en la enseñanza de las ciencias es necesario no solo respetar la diversidad de perspectivas, sino también la diversidad de valores, inculcando en nuestros estudiantes que los principios axiológicos, constituyen la mayor riqueza que posee el género humano. Por esta razón, sólo con el diálogo y con la interacción social comunicativa con otros seres humanos podremos lograr enriquecer y complementar nuestra propia percepción de la realidad. Esto buscaría un consenso de intereses e ideales particulares que pasarían a ser comunes, buscando así el éxito del acto comunicativo en cada escenario de clase.

Se vislumbra entonces que, en todos los cambios generados en el contexto social y académico interactúan aspectos fundamentales como lo son: el avance de las ciencias, la tecnología, la cultura, las creencias, los valores y particularidades donde el discurso es y será siempre determinante en la repercusión de una sociedad diversa, en la que los conocimientos se constituyen en valores para la construcción social y la gestión de dicho conocimiento, esto constituye entonces un desafío que debe enfrentar el docente, específicamente el docente de ciencias porque la

ciencia con la producción de conocimiento transforma las maneras de estar en el mundo, aporta al crecimiento espiritual, proporciona autonomía intelectual y contribuye a la construcción de la libertad. La práctica de la ciencia hace crecer los valores que dan cohesión a una sociedad en la cual los discursos sobre la ciencia y la tecnología han revaluado estructuras, códigos sociales y culturales, en tanto que en la ciencia la palabra cambio, es y será siempre un determinante.

Referencias

Balza, A. (2010). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. Los Caminos de la nueva ciencia*. San Juan de los Morros, Venezuela: APUNESR.

Bachelard, G. (1991). *Epistemología*. Paris: Presses Universitaires de France.

Contreras, L. y Simonovis, J. (2012) (comp.). (2012) *El currículo y su trayectoria hacia la transdisciplinariedad. La transcomplejidad. Una nueva visión del conocimiento*. Maracay: UBA

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Tauros.

Martínez, M. (2010). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Alfa.

Morín, E. (2004). *La epistemología de la Complejidad*. Paris: CNRS

Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor desde sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Pozo, I. y Gómez, M. (2006). *“Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico”*. España: Morata.

Villegas, C. (comp.). (2012) *Resignificar la Educación desde la Transcomplejidad. La Transcomplejidad. Una nueva visión del conocimiento*. Maracay: UBA.

MEURY SÁNCHEZ*
meurysanchez13_@hotmail.com
EDITH LICCIONI**
edithliccioni@hotmail.com

Recibido: 08/05/2014

Aceptado: 20/10/2014

Resumen

Los nuevos esquemas gerenciales exigen procesos flexibles ante los cambios introducidos en las organizaciones, con un clima de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución de los objetivos organizacionales. Este trabajo comprende el clima organizacional del ethnos docente. La teoría del Clima Organizacional de Rensis Likert (1967), teoría de las necesidades de Abraham Maslow (1954), y la teoría X, teoría Y de Douglas Mc Gregor (1990) son las referencias teóricas. Está enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo el método etnográfico, con diseño de campo descriptivo. Los informantes claves son tres docentes de la institución. Las estrategias de recolección de la información fueron: la entrevista y la observación participante, utilizando las grabaciones de audio y los registros de campo como instrumentos. Las técnicas para sistematizar e interpretar los hallazgos son: la categorización, estructuración, interpretación y teorización. El clima organizacional del ethnos docente de la Unidad Educativa "Santa Lucia I" planteado por las informantes y según lo observado es favorable dentro del círculo docente, sin embargo el clima que se vive a diario entre los docentes y el directivo es desfavorable.

Palabras clave: Clima organizacional, ethnos docente, etnográfico.

TEACHING ETHNOS: ORGANIZATIONAL CLIMATE Abstract

New management schemes require flexible processes to changes in organizations, with a working environment that meets those involved in the execution of organizational goals. This work refers to the organizational climate of teaching ethnos. Organizational Climate Theory (Rensis Likert, 1967), Theory of Needs (Abraham Maslow, 1954), and Theory X, Theory Y (Douglas McGregor, 1990) are the theoretical references. It is framed within the interpretive paradigm under the ethnographic method with a descriptive field design. Key informants were three professors of the institution; interviews and participant observation were the strategies for data collection while audio and field records were the instruments. Categorization, Structuring, Interpretation and Theorizing were the techniques used to systematize and to interpret data. Organizational climate of teachers' ethnos of "Santa Lucia I" Educational Unit posed by informants and as observed, it is favorable within the teaching field; however, the climate lived daily between teachers and management is unfavorable.

Keywords: Organizational climate, teacher, ethnographic, ethnos.

*Magíster en Investigación Educativa
REVCA/ Universidad de Carabobo

**Doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Carabobo

Introducción

El mundo actual vive en una época de cambios constantes, en donde las organizaciones deben responder. En tal sentido, para que las organizaciones eleven su calidad, buen servicio y alcancen el éxito tienen que aceptar las transformaciones y dejar atrás sus viejos paradigmas organizacionales (que ya no funcionan en esta nueva era por ser obsoletos y poco efectivos), tal como plantea Chiavenato (2010:29):

Cambiar significa mudar de un estado a otro. Todo cambio implica una transformación que puede ser gradual y constante, o rápida e impactante. Las empresas se enfrentan continuamente a cambios en su ambiente interno y externo, lo que las obliga a adecuarse y a revisar su cultura y sus paradigmas.

Por tal motivo, las organizaciones hoy día pretenden mejorar continuamente, así como incorporar procesos donde se lleven a cabo cambios e innovaciones permanentes, que permitan dar respuestas a las demandas de la sociedad para obtener el grado de excelencia propuesto por la misma.

En este orden de ideas Mujica y Pérez (2007), enfatizan que los nuevos esquemas gerenciales exigen procesos flexibles ante los cambios introducidos en la organización; una estructura plana, ágil, reducida con un ambiente de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución de los objetivos organizacionales; un sistema de intercambio basado en la productividad y efectividad en donde se comparta el éxito; y un equipo de trabajo participativo en las acciones de la organización. Desde

este punto de vista, las personas como capital humano representan el bien más importante de toda organización, de ahí, la importancia de hacer énfasis en las satisfacciones de las necesidades materiales y emocionales de todos los trabajadores.

Situación que no es diferente en las organizaciones educativas en vista que los directivos deben establecer un ambiente que permita la participación de todos los profesores, así como la integración de prácticas que involucren: selección, desempeño, reconocimiento, capacitación y avance profesional; que constituyen procesos de cambios estratégicos que puede ayudar a la generación de un clima adecuado, así como, a contribuir directamente al incremento de productividad del trabajo docente.

Es por lo anteriormente expuesto que, el clima organizacional permite describir el conjunto de percepciones y expectativas de los individuos respecto a la organización y sus relaciones de trabajo, como señala Nani (2011:7) “el clima organizacional se define como la percepción que existe entre los miembros de una organización y el ambiente interno que prevalece dentro de la misma”.

Es decir, que el clima organizacional comprende un conjunto de factores internos como los son: las percepciones de los trabajadores sobre el trabajo, la capacitación y crecimiento del personal, la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo como determinantes del comportamiento organizacional. De igual forma la motivación que tenga el personal por parte del directivo el cual juega un

papel fundamental para el buen funcionamiento y excelencia de la organización, al respecto Figueroa (2011:12), señala que:

El ambiente de las organizaciones está afectado por varios elementos: uno, de carácter sociológico, que se refiere a la motivación y la satisfacción laboral; otro, representado por las relaciones interpersonales, remuneración y las características permanentes que comprenden la estructura de la organización.

Lo especial de este planteamiento reside en el hecho de que, el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores. De ahí que, el clima organizacional refleja la interacción entre características personales y organizacionales. Se desprende, entonces que las percepciones que tenga el personal sobre el clima organizacional de la institución educativa donde presta sus servicios repercute en el rendimiento de su trabajo y, por ende, en la satisfacción laboral, lo que influye directamente en la calidad de su labor. No obstante en el contexto educativo, se evidencia que alguno de los miembros del personal no logran internalizar los verdaderos objetivos organizacionales. Al respecto Álvarez (2007: 83): opina “Es muy frecuente encontrarse grupos que llevan trabajando años cuyos miembros desconocen a nivel concreto y preciso los objetivos que como grupo se tienen fijados”. Es decir, no se ven como parte de una organización con una visión y misión por cumplir, sino por el contrario se ven a sí mis-

mo y al ambiente como un espacio de trabajo con intereses y objetivos poco comunes.

Así mismo, Venezuela forma parte de la muestra de los países que presentan esta problemática; a nivel nacional se han realizado estudios sobre el tema, dentro de estos se encuentra el de Silva (2006), quien señala que hace falta el liderazgo efectivo que permita la participación activa del personal en general para el logro de sus objetivos, ya que esto incide la labor pedagógica de los docentes.

Tal situación no es diferente en la Unidad educativa “Santa Lucía I” ubicada en Valencia estado Carabobo adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación, desde el año 1979, esta tiene como objetivo preparar a sus estudiantes y convertirlos en bachilleres con altos nivel de calidad, capaces de enfrentar la responsabilidad, de hacer de Venezuela el país que se necesita; ofrece educación desde primer año hasta quinto año de Educación Media General.

Por lo antes mencionado es posible que el debilitamiento del Clima Organizacional en esta casa de estudio haya generado poco fortalecimiento en el cumplimiento de funciones, en el manejo de las relaciones interpersonales, en el proceso de comunicación y la motivación entre otros. De la misma manera se presenta esta situación relacionada a la condición económica y la remunerativa que se otorga a los docentes siendo poca para las labores que desempeña en el contexto educativo.

Aunado a esto, puede que exista apatía en los docentes, quienes permanecen fuera de las aulas de clase conversando entre ellos, pudiendo esto no brindar la atención adecuada a los representantes en el horario de las clases, este es otro factor de estudio en las organizaciones educativas.

Por otra parte pareciera que existe poca participación de los miembros de la institución educativa en la toma de decisiones, lo que podría conllevar a que se toman en cuenta sus ideas e intereses en relación a las actividades a desarrollar en la institución.

En este orden de ideas se sospecha que la carencia de metas académicas se pondría de manifiesto al no darle seguimiento y continuidad a los logros del proceso de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo rígido, el control centralizado en la cúspide de la organización, la no identificación del personal docente y obrero con la institución y el poco sentido de pertenencia con la misma, falta de interacción y relaciones interpersonales inadecuadas alumno-alumno, alumno-docente, docente-directivo, resistencia al cambio, y falta de innovaciones pedagógicas.

Lo antes señalado, podría originar en el personal un alto grado de desmotivación en su ambiente de trabajo que podría manifestarse mediante la constante impuntualidad, las reiteradas inasistencias de los docentes a su lugar de trabajo el no querer incorporarse a tiempo en los salones de clases correspondientes.

En efecto se presenta la apatía en cuanto a la reali-

zación de actividades académicas y extra cátedra, desarrollan actividades de forma individual, es decir dispersa y por ello, el poco trabajo en equipo es lo común, así como la poca participación en el desarrollo de las actividades pertinentes a los procesos educativos, el incumplimiento de los acuerdos de convivencia escolar y comunitario. De tal manera, se puede vivenciar que existen ciertos factores que ponen en riesgo el clima organizacional favorable de la organización educativa.

Resulta oportuno resaltar que el directivo de la Unidad Educativa “Santa Lucía I” no da respuestas inmediatas a las problemáticas que se presentan porque debe consultar a sus superiores para tomar decisiones al respecto. Cabe destacar que frente a una problemática el directivo muestra poca flexibilidad en sus creencias y la aceptación de ideas y pensamientos diferentes. A esto se le suma la perenne actitud de tener la razón así como la falta de equilibrio en las diferentes situaciones laborales debido a que no se consideran importantes en la organización. El directivo no une los esfuerzos para el logro de los objetivos planteados; además, existen problemas en la forma de coordinación y comunicación de tareas. Al igual que el desconocimiento de las funciones de cada uno de los miembros que forman parte de esta institución educativa.

La presencia de directivos que no tienen la habilidad y el conocimiento para interpretar las necesidades y expectativas de los docentes hace muy difícil la creación de un ambiente armónico y un

clima organizacional adecuado para el logro de las metas personales e institucionales. Todos los problemas que a diario se presentan despiertan la inquietud de estudiar este fenómeno a profundidad, por ello surgen las siguientes interrogantes ¿Cómo es el clima organizacional del ethnos docente en la institución caso de estudio? ¿Cómo es la gestión gerencial en la Unidad Educativa “Santa Lucia I” ubicada en Valencia estado Carabobo?

Intencionalidad del estudio

Comprender el clima organizacional del ethnos docente de Educación Media General de la Unidad Educativa “Santa Lucia I” en Valencia estado Carabobo.

El clima organizacional es una variable de gran importancia para todas las organizaciones, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de trabajo, para así alcanzar el éxito en el cumplimiento de los objetivos, sin perder de vista el recurso humano. El ambiente laboral donde un ser humano realiza su trabajo, el trato que el jefe puede tener con sus subordinados, la relación entre el personal de la organización, pueden ser un vínculo o un obstáculo para el buen desempeño de la institución y un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran.

El aporte de esta investigación será marcar un precedente del cual podrían hacerse estudios más específicos y profundos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de todos los empleados y obreros que pertenecen a la nómina de la institución educativa Santa Lucia “I”. La importancia de esta

investigación radica fundamentalmente, en los aportes teóricos que se les brindará a los investigadores venezolanos y a la Universidad de Carabobo, sobre el clima organizacional del ethnos docente que viven en el día a día y en el transcurso de su praxis docente; así mismo aporta información sobre un hecho suscitado en las instituciones educativas. El conocimiento teórico sobre el clima organizacional, servirá para impulsar el desarrollo de la gestión educativa a través de las recomendaciones que se harán, en pro del buen desempeño de la función docente en el plano local, regional y nacional.

Por otra parte promoverá la implementación de la modalidad cualitativa de investigación en el estudio de fenómenos humanos y sociales específicamente sobre el clima organizacional en el ethnos docente. Así que el marco metodológico conformado por la naturaleza de la investigación, el método, diseño, técnicas de recolección de información empleados en la investigación pueden ser utilizadas en otros trabajos de investigación, de manera que se constituye en una propuesta metodológica.

Desde el punto de vista práctico, la presente investigación permite contribuir con recomendaciones sobre el clima organizacional que permitan mejorar en los docentes su nivel de satisfacción laboral. De igual forma este estudio cobra relevancia por cuanto los hallazgos que se obtenga en la misma y las recomendaciones servirán de guía al personal directivo, docente, administrativo y obre-

ro para lograr mediante un adecuado clima organizacional, en su acción laboral. Por tanto dichos resultados permitirán tomar medidas que ayuden a resolver problemas en relación al clima organizacional que vive en el día a día los docentes de instituciones educativas.

En consecuencia, esta investigación puede beneficiar a directivos, docentes, alumnos y comunidad en general, dado que permitirá generar conocimientos sobre el proceso gerencial contemporáneo, que entre otros aspectos implicaría el desarrollo de un efectivo clima organizacional, que promueva la cooperación, motivación y participación entre los directivos y docentes.

Desde el punto de vista educativo se justifica dado que el mismo permite hacer referencia de manera certera a los aspectos de la organización que requieren ser revisados o en todo caso transformado para contribuir de manera holística con el tal cuestionado y atenuado tema de la calidad y pertinencia de la educación media general en Venezuela.

Lo anteriormente expuesto refleja que los estudios del clima organizacional permiten identificar, categorizar y analizar las apreciaciones que los integrantes de una organización tienen de sus características propias como institución, por ejemplo, estilo de supervisión, relaciones laborales, prácticas comunicacionales.

Itinerario metodológico

La presente investigación responde a la naturaleza cualitativa tal como lo expresa LeCompte (1995) en Rodríguez y otros (1999:34):

Podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevista, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registro escrito de todo tipo, fotografía o películas y artefactos.

La investigación cualitativa se centra en el entorno de los acontecimientos, tal y como se presenta, más que reconstruidos o modificados por el investigador se intenta extraer el sentido por medio de la interpretación del fenómeno revelando el significado que emerge de las personas implicadas, este propósito se busca establecer en todo el proceso de la investigación valorando la realidad no solo por los hechos observables sino por el significado dado a la experiencias recopiladas.

Método

La investigación se abordó bajo el método etnográfico, la misma busca describir comprensivamente las estructuras de significados acercándose a la verdadera naturaleza de la realidad humana en cuestión, creando una imagen real y fiel e interpretando las características socioculturales que intervienen en el clima organizacional del *ethnos* docente. Martínez, (2009: 182) señala:

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

Es decir, este busca contribuir en la comprensión de grupos o sectores poblacionales mucho más amplios que tienen características similares, bien

sea por dichas características o porque comparten las mismas tradiciones, culturas, funciones o roles que hacen que de alguna u otra forma haya conexión entre estos. Para Goetz y LeCompte (1988:28) la etnografía “es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” según el autor el método etnográfico es un proceso donde se lleva a cabo el estudio de las estructuras de los grupos como estructuras sociales.

Para explicar el proceso de investigación etnográfica que se llevó a cabo en la investigación se asumió lo planteado por Martínez (2012) quien determina el proceso del estudio en tres fases:

La primera fase consistió en la recolección y descripción de la información tomada desde el lugar de los hechos considerando la inmersión en el campo. La segunda fase corresponde al inicio del análisis de los contenidos y categorización, codificación y estructuración de la información fielmente recogida por los actores sociales. Finalmente la tercera fase está constituida por la interpretación y teorización, en la que se logra interpretar dicha realidad la cual estará guiada fundamentalmente por la información recabada del contexto propio, a su vez se realizará la triangulación entre las entrevistas, notas de campo y teorías descritas para llegar a la reflexión del clima organizacional de ethnos docente.

Por ende la presente investigación se estudia bajo un diseño descriptivo de campo Hurtado (1998:220) lo define como: “Las investigaciones

cuyo propósito es describir un evento obteniendo los datos de fuentes vivas o directas, en su fuente natural, es decir, en el contexto habitual al cual ellas pertenecen, sin introducir modificaciones de ningún tipo a dicho contexto”.

Esta se orienta por la idea general de un área problemática que se presenta como interesante, esta investigación parte del contexto donde las personas se interrelacionan y conviven en un ethnos particular, describiendo y comprendiendo el fenómeno cargado de un conjunto de significados a los que estos mismos sujetos dan sentido en la dinámica de su vida diaria. En este sentido el estudio busca comprender el clima organizacional del ethnos docente de la Unidad Educativa “Santa Lucía I”; el universo de estudio estará constituido por catorce docentes.

Para el desarrollo etnográfico, otro de los aspectos importante es la elección del informante clave, este de acuerdo a Goetz y LeCompte (1988:134) “Son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador... frecuentemente son elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles por el etnógrafo”. Es por ello que los informantes clave o actores sociales que suministraron los datos de las entrevistas fueron tres docentes: la primera con trece años en la institución, la segunda con cuatro años y en tercer lugar una con siete meses.

En efecto, la recolección de la información se llevó a cabo mediante entrevistas no estructuradas

sustentadas en una grabación de audio, así como anotaciones de campo tomadas en el sitio donde laboran las docentes investigadas. El proceso de recolección se hizo a través de técnicas como la observación participante y entrevista con informantes claves. La observación participante según Goetz y LeCompte (1988:126) “es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos”. Otra técnica es la entrevista en profundidad la cual según Martínez (2006) la entrevista en la etnografía adopta la forma de un dialogo coloquial el cual permite el conocimiento de los seres humanos y se sustenta en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya.

Por su parte, las técnicas de análisis e información para Martínez (2006), se comprenden desde el momento que se inicia la recolección de las experiencias que conlleva al proceso de categorización y simultáneamente de interpretación teórica, aunque también en menor escala, el de interpretación teórica. Pues bien se trata de categorizar o clasificar así como estructurar las partes en relación con el todo, se describen las categorías o clases significativas, en un ir y venir, ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y la partes a medida que se revise el material y va emergiendo el significado e cada sector, evento, hecho o dato.

Posterior a esto la investigación pasa por la interpretación y teorización, esta última utiliza todos

los medios para lograr la síntesis final de un estudio o investigación, más específicamente lo señala Martínez (2006:278) cuando dice “este proceso logra integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación”.

Por consiguiente la fiabilidad externa de los datos presentados en la presente investigación son garantizados ya que se da respuesta a los cuatro problemas que plantean Goetz y LeCompte (1988) los cuales son: status del etnógrafo, selección de informantes, situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida y análisis de información. Con respecto a lo anterior el status que se tiene frente a los miembros del grupo en cuestión, es este el más adecuado y asertivo posible por formar parte del ethnos.

Con respecto a la validez Goetz y LeCompte (1988:224) señalan “Para establecer la validez de un estudio es necesario demostrar que las proposiciones generadas, perfeccionadas o comprobadas se ajustan a las condiciones causales que rigen la vida humana”. Es importante resaltar que la validez de la presente investigación se fundamenta en la información suministrada por los informantes claves, por lo tanto es válida hasta cuando solo se manifiesta un punto de vista particular, esta depende de la relación investigador-entrevistado, esto viene siendo válido según la tesis de Goetz y

LeCompte (1988). Del mismo modo se le atribuye mayor validez a la investigación por la estancia prolongada que se tiene en el campo, lo cual implica una búsqueda de informantes más completos, para confirmar o refutar la información ya reunida o añadir unos nuevos.

Grandes comprensiones

El clima organizacional considerado desde el ámbito educativo está conformado por las diferentes formas de desenvolvimiento de todos los actores dentro de las instituciones educativas, actitudes y sentimientos que demuestran estos bien sea a través de la disciplina, las relaciones entre los mismos actores, la forma de proceder, formas de comportamiento de actuar, de participar y desarrollar sus actividades en el que el clima tiene un grado de antagonismo sobre la conducta de los trabajadores.

Se puede decir, que el clima organizacional es la apreciación que tienen los actores sociales sobre el ambiente educativo tomando en cuenta la organización, métodos, técnicas, liderazgo, comunicación, motivación, gestión gerencial y la relación que existe dentro de estas y entre los diferentes actores, es decir la relación del docente-alumno, docente-directivos, docente-padres de familia.

Partiendo de lo anterior, el clima organizacional del *ethnos* docente de la Unidad Educativa “Santa Lucia I” planteado por las informantes y según lo observado es favorable dentro del círculo docente, sin embargo el clima que se vive a diario entre los docentes y el directivo es desfavorable, percibiéndose

un ambiente hostil, y recibiendo mal trato por parte del directivo, a través de sus palabras, formas de trato, de actuar y estados de ánimo que influyen en la manera como él se dirige al docente. Al igual que de docente a directivo no se vive un ambiente armónico tampoco, se manifiesta entre los docente-estudiante pues el profesor brinda a los alumnos un trato inadecuado mostrando actitudes agresivas creando un ambiente incompatible no apto para el desenvolvimiento de los estudiantes.

Con referencia a las consideraciones anteriores se sintetiza que el directivo desvaloriza el trabajo realizado por el docente ocasionando en este un nivel emocional frustrante al percibir la poca confianza que tiene el directivo hacia este, manifestándose un clima autoritario, coercitivo que perturba la labor de estos, reflejándose la crítica hacia el trabajo, así como utilizando el desprestigio, la rigidez y la arbitrariedad en la praxis del docente.

Las relaciones humanas son otro factor que parte del clima organizacional y que dentro de estas no son las más adecuadas y se debe a la variabilidad en el temperamento del directivo. Al igual que, el estado anímico dentro de la institución lo cual se considera el causante de que este trate al docente de manera incorrecta, ya que cuando esta se encuentra de buen humor trata bien a los docentes, pero al contrario cuando está de mal humor trata mal a estos.

A esto se le suma el mal trato que recibe el do-

cente en su lugar de trabajo, a través de palabras, desatenciones y poca participación por parte de la administración, lo cual crea en ellos incomodidad y se hace presente la exigencia y la necesidad de recompensa, de ser motivado y retribuido por la labor que desempeña día a día, por el contrario siente por parte de la administración una atmósfera de miedo, exigencias y una cantidad de órdenes que debe llevar a cabo sin importar el nivel de insatisfacción que este sienta al cumplirlas.

El problema de la poca comunicación se mantiene dentro de la institución por cuanto el directivo no establece comunicación entre los docentes considerándose este como un factor generador de conflictos en el área de trabajo, en el que la comunicación de la dirección con los docentes no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas, esto ha propiciado varios encuentros conflictivos entre estos por no manejar una comunicación lateral donde toda la colectividad esté al tanto de lo que acontece en el plantel.

La gestión gerencial que perciben los docentes del directivo es considerada ineficiente, en oportunidades se mantiene el directivo ausente ante las reuniones importantes donde se tocan puntos de interés educativo, atropellando el trabajo del profesorado, faltando el respeto al tiempo que estos dedican para aclarar puntos críticos del buen funcionamiento de la institución.

Del mismo modo cuando se manifiesta la gestión gerencial responde muy poco a los intereses y necesidades de los docentes; el directivo no fija me-

tas en colectivo para alcanzar los objetivos, sino que trabaja de forma aislada, no propicia el trabajo en equipo. Considerando los aspectos fundamentales de la gestión gerencial es importante resaltar que la fuerza laboral no se encuentra motivada: ni monetaria, ni humanitariamente. No se considera a la administración como estrategia para motivar al personal, por el contrario los trata de manera indiferente, teniendo relaciones interpersonales inadecuadas y conflictivas entre el directivo y los docentes.

Siguiendo el mismo orden de ideas se afina que existe poca identificación del directivo con su personal, la relación es aislada ante las situaciones que respectan al trabajo, existe poca confianza, irrespeto y poca consideración en la praxis del docente, al igual que sus opiniones e ideas para colaborar en el buen funcionamiento de la institución y el alcance de los objetivos que se encaminan en pro de la formación de estudiantado.

Aquí he de referirme también al estilo de liderazgo, el cual no es utilizado como estrategia para alcanzar el logro de los objetivos, por el contrario se utiliza como un arma para coartar, constreñir y desplazar las opiniones de los docentes, es decir, el liderazgo que utiliza el directivo es autoritario siendo este un estilo dominante, suele tomar decisiones sin necesidad de la participación del personal a cargo y sin la necesidad de tener que justificarlas. El directivo se caracteriza por ser dominante, restrictivo, exigente y controlador.

En vista de todo lo anteriormente dicho es eviden-

te que el clima organizacional no es grato para las personas que laboran en esta institución educativa, el grado de insatisfacción del docente se pone a la vista, anexando que se le irrespeta su trabajo, es decir, hay factores que dificultan la convivencia armónica y el buen desempeño de las funciones laborales, absteniéndose este de tener el mayor contacto posible con el directivo por temor a no recibir de parte de este un buen trato, perdiendo el interés por el trabajo debido a los factores antes mencionados y a la poca motivación recibida por la administración.

Atribuciones al profesional de la docencia

A inicios del año 2013, pesan sobre los maestros en ejercicio y en proceso de formación un sinnúmero de demandas y expectativas, la mayoría de ellas orientadas a responder en el corto plazo a los desafíos del mundo globalizado y a la sociedad del conocimiento, en un contexto que además se caracteriza por la diversidad de estudiantes producto de la masificación de la educación y de los grandes esfuerzos del Estado para ampliar el acceso, la cobertura y permanencia de los estudiantes.

Las organizaciones están compuestas de personas que viven en ambientes complejos y dinámicos, lo que genera comportamientos diversos que influyen en el funcionamiento de los sistemas, que se organizan en grupos y colectividades, el resultado de esta interacción media en el ambiente que se respira en la organización.

Actualmente, se le debe dar gran importancia a la valoración del clima organizacional en las institu-

ciones educativas porque constituye un elemento esencial en el desarrollo de la estrategia organizacional planificada y posibilita a los directivos una visión futura de la organización, es, además, un elemento diagnóstico de la realidad cambiante del entorno, puesto que permite identificar las necesidades reales de la institución en relación con el futuro deseado, para de esta forma trazar las acciones que deben iniciarse en el presente y que permitirán alcanzar la visión del futuro diseñado para la institución.

El profesional de la docencia debe trabajar bajo un clima organizacional favorable que responda a sus necesidades e intereses, esto hará posible el buen desenvolvimiento en sus funciones; como ya se ha visto en la presente investigación el clima organizacional no es favorable y por lo tanto el trabajo del docente no es el más propicio. Los gerentes de las instituciones educativas deben hacer énfasis en esta problemática que cada día arroja a los centros educativos, perjudicando los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Esto a su vez imposibilita las buenas relaciones entre los actores sociales ocasionando apatía en el docente a desarrollar las actividades que le conciernen y desmotivación en su lugar de trabajo, siendo este utilizado y obligado a trabajar bajo una atmósfera poco conveniente que propicia la deserción del profesorado en el campo educativo en vez de lograr la motivación, sentido de pertenencia e interés por la profesión.

Es necesario que el ambiente donde los docentes desempeñan su trabajo diariamente sea cónsono con las actividades a realizar, así como la relación que tenga con el directivo debe estar orientada hacia las buenas relaciones, es necesario que las instituciones educativas adopten los sistemas modernos de administración donde la participación del docente se propicie y sea activa, considerando sus opiniones las cuales determinan el éxito o el fracaso de la institución, por lo tanto considerando los principios de la administración moderna las personas tienen un alto nivel intelectual el cual se debe aprovechar al máximo para alcanzar en colectivo los objetivos propuestos.

Al mismo tiempo propiciar el trabajo en equipo, ejercer procesos comunicacionales laterales donde las decisiones estén no solo en la cúspide de la organizacional sino que más bien se mantenga la comunicación activa y asertiva entre los actores sociales, estas son estrategias importantes para lograr el éxito en una organización, por ende los gerentes de hoy en día deben despojarse del sistema de administración tradicional que perjudica la labor del docente y por ende los procesos de enseñanza- aprendizaje, es decir, los nuevos cambios nos han llevado a utilizar nuevos métodos de mando y gestión para dar respuestas a las demandas que ejercen los docentes en las instituciones educativas.

Por todo lo dicho, es necesario propiciar estos cambios en las instituciones educativas, pues sobre esta recae la gran responsabilidad de las gene-

raciones futuras y la formación del ser humano, por lo tanto el clima organizacional en los centros educativos es fundamental para el buen desenvolvimiento de los actores sociales y por ende al buen desempeño de sus funciones.

Referencias

- Brunet, L (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. Primera edición, México: Editorial Trillas.
- Chiavenato, I. (2010). *Innovaciones de la administración. Tendencias y estrategias los nuevos paradigmas*. Quinta edición, México: Editorial McGRAW-HILL.
- Figueroa, M. (2011). *Influencia de factores socioeconómicos en el clima organizacional de los empleados(a) de la Gerencia de Promoción para la Salud y Prevención de Enfermedades del Estado Sucre*. Trabajo de grado publicado en la universidad de Oriente, Sucre- Estado Cumana, Venezuela.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Segunda edición. Venezuela: Editorial Fundación Sypal.
- Mac Gregor, D. (1990). *El aspecto humano de las empresas*. 14ª impresión. México: Editorial Diana.
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano*. Segunda edición, México: Editorial Trillas.
- (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa, métodos hermenéuticos, fenomenológicos y etnográficos*. Segunda edición, México: Editorial Trillas.
- (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico-práctico*. Tercera edición, México: Editorial Trillas.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. (Harper y Brothers), Barcelona: Ediciones y distribuciones Sagitario.
- Mujica, M y Pérez, I. (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la universidad. *Revista científica de Latinoamérica, el caribe, España y Portugal* [Revista en línea], 24. Disponible: www.redalyc.org [Consulta: 06/10/2012]
- Nani, G. (2011). *Clima organizacional y el desempeño de los docentes en la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Arturo Michelena*. Trabajo de grado Publicado en la Universidad de Carabobo, Valencia - Estado Carabobo, Venezuela.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición. Málaga: Editorial Aljibe.
- Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tercera edición. Madrid: Editorial Muralla.
- Silva, Y. (2006). *El liderazgo directivo y su influencia en el Clima Organizacional en la Escuela Básica nacional "COHERI" Manrique Cojedes*. Trabajo de grado Publicado en la universidad de Carabobo, Valencia Estado Carabobo, Venezuela.

VALORAR LA IMPORTANCIA DEL EJERCICIO FÍSICO REGULAR EN PRO DE MEJORAR LA CONDICIÓN FÍSICA Y

LA SALUD



JOSÉ HANSEL HERRERA*

hansel46@hotmail.com

DAWSON JOSÉ RUIZ**

preparacionfisicacondawson@gmail.com

Recibido: 09/07/2014

Aceptado: 22/09/2014

Resumen

El propósito de la siguiente investigación es mejorar la condición física y la salud de los trabajadores de Cargill de Venezuela Planta Valencia a través del ejercicio físico regular, en pro de una mejor calidad de vida; el cual tiene su fundamento en la Teoría de la Motivación-Higiene por Herzberg (1966) y la Teoría del Enriquecimiento del Trabajo (1968) de igual forma la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983). Para este estudio se tomó como unidad de análisis: Cargill de Venezuela Planta Valencia, y los Actores Sociales los trabajadores que ahí laboran. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcada en el paradigma socio crítico, a través de una Investigación Acción.

Palabras Claves: Ejercicio Físico, Salud, Motivación

ASSESSING THE IMPORTANCE OF REGULAR EXERCISE IN FAVOR OF IMPROVING HEALTH AND FITNESS

Abstract

The purpose of this research is to improve the physical condition and health of workers of Cargill Plant Valencia Venezuela by means of regular exercise for a better quality of life, which has its foundation in the Theory of Motivation-Hygiene by Herzberg (1966), Enrichment and Labour Theory (1968) likewise in the Meaningful Learning Theory of Ausubel (1983). For this research, it was taken as the unit of analysis Cargill de Venezuela, Planta Valencia, and the Social Actors, the workers who work there. This research is framed in a qualitative approach, into the socio-critical paradigm. The methodology selected is Action Research.

Keywords: Physical exercise, health, motivation

*Magíster en Investigación Educativa
Fundadeporte

**Magíster en Fisiología del Ejercicio
Universidad de Carabobo



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17 . Julio– Diciembre 2015/ pp.375-385.

ISSN Versión electrónica 2443-4442 , ISSN Versión impresa 1856-9153

Valorar la importancia del ejercicio físico regular en pro de mejorar la condición física...

Herrera , Ruiz

Introducción

Los trabajadores son un factor imprescindible para el funcionamiento de toda organización, y el trabajo a su vez es la principal fuente a partir de la cual los trabajadores satisfacen sus necesidades de crecimiento personal y trascendencia en la vida. De ahí que, el enriquecimiento del trabajo debe ser preocupación general de la gerencia, si lo que esta busca es una mayor motivación en sus trabajadores.

Por lo tanto, derivado de la estrategia aplicada por Cargill de Venezuela Planta Valencia, a través de Deprisa (Departamento Deporte Principio Salud), se tuvo la responsabilidad de promover entre la población de trabajadores activos, la práctica sistemática del ejercicio físico regular, con la finalidad de contribuir a la atención del sedentarismo y sus efectos, mejorando el estado de salud de los trabajadores de la planta, elevando su productividad y favoreciendo las sanas relaciones interpersonales, para una mejor calidad de vida.

Al mismo tiempo, la empresa estableció como una línea de acción la promoción del ejercicio físico regular en el ámbito laboral, para que todos los trabajadores puedan hacer alguna actividad física sistemática en su horario de trabajo. Los programas informativos y formativos sobre la promoción del ejercicio físico regular se deben realizar como estrategias continuas y permanentes de valoración de la salud en relación de una mejor calidad de vida.

Por esta razón, la Educación Física contribuye en

forma eficiente y satisfactoria al desarrollo integral del individuo, que emplea sus medios y estrategias de aprendizaje con el fin de educar a los trabajadores de Cargill de Venezuela Planta Valencia, sobre la importancia y el significado de mantener una vida más activa, los beneficios que brinda la adherencia al ejercicio físico regular.

En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito mejorar la condición física y la salud de los trabajadores a través del ejercicio físico regular, en pro de una mejor calidad de vida. De esta forma, realizado el diagnóstico de la investigación se manifiestan las directrices de la investigación. Partiendo de las necesidades de los trabajadores, esto permitió planificar estrategias para fomentar el ejercicio físico regular de una manera reflexiva y significativa.

Considerando estas directrices, se tiene la necesidad de adoptar estrategias que incentiven la realización de ejercicio físico regular en los trabajadores, se abordó la investigación con una orientación de posibilitarle el protagonismo, la participación y que formen parte del trabajo, a través de sus percepciones, testimonios, juicios y comprensiones, además de todos sus aportes, se convocan para intervenir en las distintas fases de la investigación, desde su diseño, hasta su implementación y desarrollo.

En la empresa Cargill de Venezuela Planta Valencia, se ha identificado un alto grado de sedentarismo sumado a la poca realización de actividad física por parte de los trabajadores. El objeto de estudio

dio estuvo conformado por 200 trabajadores entre hombres y mujeres, adultas, con edades comprendidas entre los 18 años hasta 65 años de edad. Observando que la falta de información y la ausencia de programas educativos en la materia, conlleva a los trabajadores a no sentirse motivados a participar en los programas de ejercicio físico regular que le brinda la empresa. En este mismo orden de ideas, cuando se han realizado las evaluaciones físicas y médicas por parte del Servicio Médico de la empresa, se ha evidenciado un sobrepeso a simple vista en mujeres y hombres, esta situación también ha traído algunos problemas de salud como: hipertensión, arritmias cardíacas, enfermedades cardiovasculares, arterioesclerosis, diabetes, obesidad y también se han diagnosticado lesiones en miembro inferiores por aumento de peso corporal.

A partir de esta situación, se creó en el año 2010 el Centro de Acondicionamiento Físico (CAF) dentro de las instalaciones de la planta, un espacio acondicionado para realizar ejercicio físico que cumple con todo los requerimientos necesarios, dotados de equipos para ejercicios anaeróbicos de fortalecimiento muscular, de igual forma para la ejecución de ejercicios aeróbicos como: trotadoras, elípticas y bicicletas estacionarias, un consultorio de nutrición, un salón de clase múltiple donde se realizan distintas disciplinas (Bailoterapia, Tonificación, Aerobic, Pilates); y para ello, se contrató personal profesional en el área (Licdo. Educación Física Deporte Recreación, instructores

certificados, entrenadores deportivos).

No obstante, se ha observado una baja participación por parte de los trabajadores al Centro de Acondicionamiento Físico (CAF), debido a que solo asisten por lo menos una vez al mes un promedio de 60 trabajadores, lo cual representa un 30%, del total de los 200 trabajadores de la planta; sin embargo, de este porcentaje asisten regularmente (12 veces al mes) 16 trabajadores representando un 8% del total de trabajadores de la planta, y representan un 25% de los 60 trabajadores que conforman el 30% asistencia mensual, mientras que el otro 70%, no da muestra de interés por participar. Solo el 8% de los trabajadores de la planta sigue las sugerencias del Colegio Americano de Medicina del Deporte y la Asociación Americana del Corazón que en el año 2009, en sus recomendaciones para mantener y promover la salud establece que todos los adultos saludables de 18 a 65 años necesitan realizar ejercicio cardiovascular 5 días a la semana durante 30 minutos si la intensidad a la cual se ejercitan es moderada y serán suficiente 3 sesiones a la semana de 20 minutos si la intensidad es vigorosa.

Lo antes expuesto, permite decir entre otras cosas, que el problema es real, solo un porcentaje mínimo de los trabajadores de Cargill de Venezuela se preocupan por realizar un programa continuo de ejercicio físico regular, teniendo el apoyo y los recursos materiales y humanos, es por ello, que es necesario abordar esta situación mediante un planteamiento que permita planificar, diseñar estrate-

gias de educación vinculadas con el ejercicio físico regular, que sea un factor de reflexión y motivación, y esto permita involucrarlos en el proceso investigativo, como es en el campo de la investigación acción participativa.

Es oportuno señalar que, el aporte de esta investigación benefició en primer lugar, a todos los trabajadores de Cargill de Venezuela, al brindarle las herramientas que permitan educarse e informarse sobre los requerimientos de cuanto de ejercicio físico regular es necesario para mantener un buen estado de salud, a utilizar las instalaciones con que cuenta para realizar ejercicio físico regular, la orientación de profesionales en el área del acondicionamiento físico. En segundo lugar, a la empresa como organización le permitió tener un personal con buen estado físico y de salud aumentando el desempeño y la producción laboral.

Además, otro factor relevante es que permitió cumplir con la legislación actual de la República Bolivariana de Venezuela que dicta en la Ley Orgánica del Deporte y Actividad Física (2011) en su *Artículo 14 numeral 2*, establece: “Toda empresa debe crear de la disponibilidad de espacios e instalaciones provista por patronos o patronas para la práctica de deportes, actividades físicas y la Educación Física durante la jornada laboral” (p.10)

En este mismo orden de ideas, se expresa lo siguiente, en el *Artículo 23 Numeral 4*, Subsistema laboral:

Garantiza los planes, proyectos y programas para la incorporación de toda la población laboral venezolana, de la ciudad y del campo, tanto del sector público como del privado, a la práctica continua de deportes, actividades físicas y la educación física, como mecanismo de combate de las enfermedades asociadas al sedentarismo, el ausentismo laboral, los accidentes de trabajo y para contrarrestar las nocivas alternativas de ocio: consumismo, tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, ludopatías y virtualización de las relaciones humanas mediante los medios tecnológicos, propiciando el rescate de relaciones sociales directas(p.18)

Por otro lado, Deivís y Cols. (2000), definen Actividad Física como "cualquier movimiento corporal, realizado con los músculos esqueléticos, que resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea".(p.25). Estas experiencias permiten aprender y valorar pesos así como distancias, vivir, apreciar sensaciones muy diversas y adquirir conocimientos de nuestro entorno y nuestro propio cuerpo.

Actualmente, las relaciones entre la actividad física y la salud están repletas de supuestos que sostienen la problemática relación: actividad física = condición física = salud (Deivís y Cols, ob.cit). La hipótesis de partida de este paradigma es que si una persona realiza actividad física, la misma repercute en la mejora de la condición física y por ende, se mejora la salud. Sin embargo, no siempre las mejoras en la condición física producen mejoras en la salud tanto física como psico-social.

Con todo lo anteriormente expuesto, para fomentar el ejercicio físico en el ambiente laboral, es necesario tener en cuenta lo que Herzberg(1968)

plantea, la naturaleza del hombre y el papel que el trabajo juega en el desarrollo y el crecimiento espiritual del ser humano. El trabajo es la principal fuente a partir de la cual satisfacen sus necesidades de crecimiento personal y trascendencia en la vida. El enriquecimiento del trabajo debe ser preocupación general de la gerencia, si lo que esta busca es una mayor motivación en sus empleados. En otras palabras, los puestos de trabajo deben incluir, además de los factores de higiene, todos aquellos factores motivacionales que le permitan al empleado satisfacer sus necesidades de crecimiento personal. Algunos de los principales factores higiénicos vienen siendo: el salario, los beneficios sociales, tipo de dirección o supervisión que las personas reciben de sus superiores, las condiciones físicas y ambientales de trabajo, las políticas físicas de la empresa, reglamentos internos, entre otros, cuando los factores higiénicos son óptimos se evita la insatisfacción de los empleados, y cuando los factores higiénicos son pésimos, provoca insatisfacción.

En este sentido, las teorías antes descritas centran su interés en la motivación de los trabajadores mediante la cual estos encuentran su oportunidad de satisfacer sus necesidades de crecimiento personal. Los puestos de trabajo deben incluir factores de higiene y factores motivadores extras. En este caso, es pertinente el desarrollo de esta investigación, la cual persigue motivar a los trabajadores de Cargill de Venezuela a realizar ejercicio físico regular, en pro de la mejora de su calidad de vida y

enriquecimiento de su puesto de trabajo.

El presente estudio se encuentra bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma socio crítico, de acuerdo con Arnal y otros (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios, y de la investigación participante”(p. 98). Su propósito es transformar las sociedades en busca de soluciones de problemas específicos involucrando a sus miembros.

De la misma manera se indica, que estamos en presencia de una investigación que tuvo como propósito: Valorar la importancia del ejercicio físico regular, en pro de mejorar la condición física y la salud; de esta forma la metodología seleccionada fue la Investigación Acción, bajo un diseño descriptivo. Aunado a ello, Sandoval (2002) plantea “es la base principal de acción para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la auto investigación de los sectores desposeídos” (p. 68). Por esta razón, la alternativa tomada en este proceso investigativo se orientó mediante un plan de acción, con el fin de transformar la situación problemática del objeto de estudio como protagonista principal del cambio.

Etapas del proceso de Investigación-Acción

Las etapas y su contenido son aquellas que, sustancialmente, ya señaló Lewin desde 1946 para la

investigación acción en general, y que también toma como referencia Martínez (2000), indicando que “pueden ser útiles sólo en determinadas investigaciones; por ello, enfatizamos que la mente humana del docente (...) se centrará en los aspectos más importantes de cada etapa y, sobre todo, en aquellos que tienen más relación con su situación particular” (p 33). De ahí que, tomaremos algunas de estas etapas como esquema metodológico y un modelo ilustrativo para el desarrollo de la presente investigación. A continuación describimos como se desarrolló cada una de las etapas a seguir:

Diseño general del proyecto

Esta etapa consistió en el acercamiento al objeto de estudio, representado por los trabajadores de Cargill de Venezuela Planta Valencia, la observación de los hechos cotidianos que iban revelando la problemática existente, conllevó a plantear el esquema investigativo para dar solución a la situación observada, la cual denominamos anteriormente como la etapa de diagnóstico, a lo que Martínez(2000), expresa:

Antes de poder estructurar las líneas generales de la investigación, es necesaria una primera fase de *acercamiento* e inserción en la problemática investigativa. Esto ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos (p. 33).

De esta forma se procedió a tomar el esquema de investigación acción, el cual es el método que mejor se adapta para el desarrollo del presente estudio.

Análisis del problema

En esta fase que denominamos como planifica-

ción, se contextualizó la problemática, se describió analítica y descriptivamente cada una de las causas observadas en la etapa anterior de diagnóstico, así Martínez(ob.cit), la define de la siguiente manera:

Esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, supuestos, causas y consecuencias del problema (p. 33).

De esta forma, ya identificada la problemática, se presentó al final una serie de premisas relacionada con las posibles causas de la problemática descrita, las cuales permitieron organizar la estructura de la investigación y adoptar el método más idóneo para su desarrollo en función de dar la solución más aceptada.

Después de contextualizar la problemática, dentro de la etapa de planificación, el siguiente paso fue delimitar el propósito junto a las directrices de la investigación, identificar el método y los elementos que fueron de soporte para el estudio, de esta forma se le dio un orden lógico al esquema de la investigación.

Recolección de la información necesaria

En este momento de la investigación nos entramos dentro de la etapa de acción, se da paso a la recolección de información, y a lo que plantea Martínez en la investigación acción, no existe un tipo único de técnicas de búsqueda y recolección de la información. La información que sea necesaria o conveniente en cada caso, la determinan el tipo de

problema que se está investigando y la clase de hipótesis que guían el estudio en ese momento. Los diferentes problemas requieren información que llegue al corazón de los mismos y para cada uno puede resultar más exitosa una técnica que otra.

La técnica principal utilizada para esta investigación fue la entrevista de grupo focal, como un medio para profundizar en el análisis, que permitió obtener la información directa de los sujetos entrevistados, otra técnica de apoyo empleada fue la observación directa, con la cual se logró visualizar y captar hechos y situaciones para complementar la información ya obtenida.

Categorización de la Información

Por consiguiente, ya con la recogida de la información mediante la entrevista de grupo focal, la misma proporcionó un gran volumen de información, la cual se estructuró para de esa manera, analizarla y comprenderla, el proceso utilizado para su estructuración fue la categorización, al respecto cabe citar a Martínez (ob.cit), quien la define como:

Resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama “*categoría*” y constituye el auténtico “*dato cualitativo*”, que – conviene aclararlo bien– no es algo “*dado*” desde afuera, sino “*algo interpretado*” por el investigador (p 34).

Después organizar la información se estructuró las categorías, de esta forma se obtuvo y se relacionaron las ideas que surgieron de estas, agrupando las coincidencias surgidas que generaron la credibili-

dad de la realidad estudiada. Para Martínez “el fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guión o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado” (p. 35). Basándonos en lo anteriormente dicho, esto nos permitió obtener una imagen representativa de la realidad y de esa forma tener un patrón auto reflexivo de los sujetos de estudio, un diagnóstico de la problemática, y buscar soluciones endógenas, de esta forma planificar, estructurar un plan de acción enfocado en solucionar los puntos clave, para llegar a la solución más idónea de la problemática.

Diseño y ejecución del plan de acción

En este momento de la investigación, seguimos en la etapa de la acción, y con la etapa anterior ya ejecutada, diseñamos el plan de acción, vinculado específicamente con las estrategias correctas para realizar la transformación, los cambios positivos en realidad del fenómeno de estudio, al respecto Martínez, dice: “en cierto modo, es como someter a una verificación más específica la hipótesis, que se reveló como explicación teórica más probable del problema” (p. 35). Por consiguiente, se diseñó un plan de acción, con los pasos específicos a dar una solución adecuada.

Al mismo tiempo, la estructura a seguir del plan de acción se conformó a través de una secuencia lógica con una distribución que abarcó todos los tópicos a resolver. Así pues, un buen plan de acción constituye la parte más “activa” de la investigación acción, y debe señalar una secuencia lógica

de pasos: cuándo será implementado, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.

Luego de haber diseñado el plan de acción, se hizo la propuesta a los trabajadores que conformaron el grupo focal, se discutieron las actividades a realizar, estos se sumaron como parte activa a las actividades programadas dentro del plan de acción, a cada uno se les asignó una responsabilidad. Después de haber realizado la propuesta, se procedió a su ejecución, al principio del mes de agosto se inició con la campaña informativa, entregas de trípticos, publicación de artículos en las carteleras y a través del correo electrónico con artículos sobre salud, ejercicio físico, nutrición. Posteriormente, se dio inicio a la jornada de charlas de nutrición y ejercicio físico. Durante el mes de septiembre, se realizaron los encuentros deportivos en las disciplinas de baloncesto, fútbol sala y comenzó el programa propuesto de la pausa activa, con la distribución de trípticos, pendones y la inducción de los ejercicios de estiramiento en cada uno de los departamentos.

Evaluación de la acción ejecutada

Para el desarrollo de esta etapa, Martínez afirma que en líneas generales, esta es una de las etapas

en que se suele fallar más. Ello compromete la buena continuación del proceso que sigue. Si no se sabe a dónde se ha llegado, muy difícilmente se podrá rectificar el camino. Por ello, esta etapa es de suma importancia. El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta ¿Los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción.

Durante el primer mes de ejecución del plan de acción se evaluó las actividades realizadas que estaban propuestas, se revisó la participación de los trabajadores en las dos primeras charlas dictadas, el impacto de la campaña informativa, la asistencia de nuevos trabajadores al centro de acondicionamiento físico con un total de 5 nuevos usuarios de las instalaciones. Se procedió a planificar la implementación de la campaña de pausa activa a ejecutar por departamento y la logística para la entrega del material informativo.

En el segundo mes se procedió a evaluar la participación de los trabajadores en los intercambios deportivos planificados para este período, evidenciándose una alta asistencia, un total 80 trabajadores participaron en torneo de fútbol sala y baloncesto, se dio la puesta marcha de la campaña de pausa activa y se atendieron los 6 departamentos que conforman la planta, se conformó un grupo conjunto con integrantes de Deprisa y Seguridad, Salud y Medio Ambiente y nos dirigimos a cada departamento a realizar la inducción de pausa acti-

va, hacer entrega del material informativo y se evaluó la continuación de la campaña informativa además de la jornada de charlas.

Durante la tercera semana del mes se realizó la feria de la salud, esta semana se invitó a los trabajadores a asistir al CAF para realizarse una evaluación física-corporal, con el fin de conocer su peso y porcentaje de grasa, y su consumo de oxígeno, a través de una prueba cardiovascular. Durante la semana, se evaluó un total 30 trabajadores a los cuales se les hizo entrega de un informe de sus resultados con sus debidas recomendaciones. Por último, se evaluó la asistencia de nuevos trabajadores al centro de acondicionamiento físico, con un total de 3 nuevos usuarios.

Cabe destacar, que durante este mes se procedió a implementar la campaña de la pausa activa, en cada una de las localidades de la corporación de Cargill de Venezuela. De igual forma, se tomó como tema corporativo llevar las charlas a cada una de las localidades a nivel nacional y la jornada de charlas, como horas de entrenamiento para los trabajadores exigidos por la ley.

En el tercer mes de ejecución del plan de acción se concluyó con la jornada de charlas, se continuó con la campaña informativa mediante el correo electrónico, se colocaron en distintos puntos estratégicos de la planta una serie de carteleras informativas con mensajes reforzadores. En este mes se integró con el departamento de comunicaciones y se enviaron mensajes de nutrición y ejercicio físico al personal que posee celulares corporativos

(gerentes, vendedores, supervisores), se totalizó la asistencia de los trabajadores que asistieron a charla con un total 160 trabajadores, equivalente a un 60% de los mismos. De nuevo se evaluó la asistencia de nuevos trabajadores al centro de acondicionamiento físico, con un total de 4 nuevos usuarios.

Ya finalizado los tres meses del plan de acción, se evaluó para saber cuántos nuevos trabajadores se incorporaron por primera vez a realizar ejercicio físico regular en las instalaciones del CAF, obteniéndose como resultado un total 12 trabajadores, se precisó la cantidad de trabajadores que tenían más de un año sin asistir y volvieron a retomar el ejercicio físico regular, siendo una cantidad de 6 trabajadores.

Enfatizando lo dicho por el autor anteriormente citado, el principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿Los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción.

Para responder esta pregunta es necesario fijarse en los cambios logrados como resultado de la implementación del plan de acción, el primero en mencionar es el apoyo dado por los directivos de la empresa para ejecutar dicho plan, tanto económico como participativo, es necesario recordar que ellos también forman parte de los trabajadores. Otro aspecto a resaltar es que la empresa tomó como parte esencial de su desarrollo integral al

departamento (Deporte Principio y Salud) Depri-
sa, como un beneficio que brinda a sus trabajado-
res tras prestarle las instalaciones del Centro de
Acondicionamiento Físico para que realizaran
ejercicios físicos regular de manera gratuita.

Además, se tomó como una política de la empresa
instruir y motivar a todo los trabajadores a realizar
la “pausa activa” por lo menos dos veces al día, al
mismo tiempo, la integración de los departamen-
tos (Depri-gerencia de Planta, Recursos Humana-
nos). Para coordinar el trabajo logístico de esta
forma, los trabajadores asistieron a las charlas in-
formativas en su horario de trabajo, de tal manera
que no influyera negativamente en la producción
de la empresa.

Por esta razón, los resultados recogidos de la eva-
luación que se realizó mensualmente, permiten
apreciar que se cumplió con el propósito prefijado
en el plan de acción, puesto que se había plantea-
do lo siguiente: fomentar y motivar la valoración
de la práctica del ejercicio físico regular en los
trabajadores de Cargill de Venezuela, Planta Va-
lencia, en mejora de la condición física y la salud.

Reflexiones de la investigación

La investigación acción supone una reflexión con-
tinua y profunda, una crítica constructiva de la
realidad observada analizada e interpretada, des-
pués de realizado el procedimiento de análisis y
reflexión de la realidad, se nos presenta otra forma
de ver las cosas, otra realidad en la que estamos
directamente implicados, desde una postura de
auto crítica, sobre lo cual abordaremos las refle-

xiones finales de la investigación.

Los sitios de trabajo han ido evolucionando a la
par con la tecnología, la cual busca hacer las cosas
de una manera más rápida, efectiva y disminuyen-
do el esfuerzo físico, sumado al menor esfuerzo
físico de la vida cotidiana y a la no realización de
ejercicio físico regular, por lo cual se aumenta la
conducta sedentaria de los trabajadores. Las em-
presas no están preparadas para contrarrestar esta
situación, de ahí que se ven en la obligación de
contratar personal especializado, los cuales ten-
drán a su cargo el diseño de estrategias y progra-
mas de ejercicio físico, para sensibilizar a los tra-
bajadores sobre la importancia de su participación
en estos programas y de los beneficios de su prác-
tica continua.

En los últimos años, se habla de la obesidad como
una pandemia, se hacen campañas contra el no
fumar, contra el cáncer, pero son muy pocas las
campañas para una buena alimentación, la cual
juega un papel fundamental en la vida del ser hu-
mano. Una alimentación adecuada y realizar ejer-
cicio físico regular, son las recomendaciones que
los expertos prescriben como medida de salud pre-
ventiva. Muchos sitios de trabajos no supervisan
la alimentación de sus trabajadores, el menú no
cumple con los requisitos mínimos de una alimen-
tación balanceada, menos atención le prestan a la
realización del ejercicio físico regular por parte de
sus trabajadores, por esta razón las empresas de-
ben crear mecanismos para proporcionar a los tra-
bajadores herramientas comunicacionales para

fomentar el conocimiento y la información que eduque sobre una alimentación balanceada y propiciar la práctica del ejercicio físico regular y asumir un criterio reflexivo en mejora de su salud.

La formación del docente de Educación Física, no debe estar orientada a solo dictar clases en las escuelas, colegios y universidades que conforman la educación formal, o en sitios dedicados a la práctica deportiva, debe expandirse a otros campos menos formales donde es requerido. En los últimos tiempos, se ha incrementado la necesidad de tener a un especialista con las competencias profesionales que posee el docente de educación física, para cubrir los requerimientos que han surgido en las necesidades de salud y bienestar laboral, como en los aspectos legales registrados en las legislaciones Venezolana, y están contemplados en la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras, Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física, y la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo.

Por esta razón, en los últimos tiempos se ha abierto el campo laboral de los docentes de educación física en otros espacios, como es el de las empresas privadas y públicas. Cada día estas empresas contratan docentes de esta área para cubrir las necesidades de servicio y darle fiel cumplimiento a las leyes actuales, y es donde la formación del docente de educación física debe ser asumida desde un enfoque holístico, para que cuando desarrolle sus competencias profesionales, dé una respuesta

eficiente a esos requerimientos que han surgido en los últimos tiempos en ese nuevo campo laboral, prestar un servicio de calidad y solventar los problemas que presentan los empleadores en cuanto al tema de la salud integral y de esa forma, hacer la correcta implementación de los programas de ejercicio físico regular.

Referencias

- Arnal, J. Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992) *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. (5ª Ed.) Caracas: Episteme.
- Ausubel, D. (1977). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. Argentina: El Ateneo
- Colegio Americano de Medicina del Deporte (2001). *Recomendaciones para una vida saludable*. Posicionamiento. Med, Sci. Sport Exerc.,12(33):.2145-2156,2001
- Deivis, J. y cols. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Ed. INDE
- Herzberg, F. (1968). *Work and de Nature of man*. New York: Ed. NY
- Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física(2011) .Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.741(Extraordinario), Agosto, 23,2011.
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*. Volumen 7 N°1.Caracas
- Organización Mundial de la Salud(2002). *Official Records of the World Health Organization*. Actividad física: hoja informativa. 1-5; enero de 2002.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá Colombia: Editores Arfos

Recibido: 14/01/2014

Aceptado: 12/02/2015

Resumen

La motivación es un factor que mueve a las personas a realizar con adecuada disposición la labor encomendada, logrando así los mejores resultados a las exigencias de las instituciones educativas. La motivación de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación no debe ser exclusiva de una persona: El espíritu motivacional al rendimiento laboral debe estar presente en todos los docentes e incluso en todos los integrantes de la institución. El objetivo fundamental de esta investigación es realizar un análisis crítico de la motivación al logro y del rendimiento laboral de los docentes adscritos a la secretaria de Educación de La Gobernación del estado Carabobo. Se define como una investigación de tipo documental, bajo un diseño bibliográfico y un nivel descriptivo, los soportes teóricos más importantes fueron los presentados por Cortes (2004) y Moreno (2004), entre otros. Una vez analizadas las teorías y antecedentes de la investigación y realizado el estudio se emitirán las respectivas conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: Motivación, Rendimiento Laboral, Docencia.

TEACHER SPEECH AND ACHIEVEMENT MOTIVATION: FUTURE OF TEACHERS

Abstract

Motivation is a factor that motivates people to do the work entrusted with appropriate disposal thus achieving the best results according to the requirements of educational institutions. Motivation of teachers assigned to the Secretary of Education should not be exclusive liability of one person: motivational spirit to work performance must be present in all teachers and even in all members of the institution. The fundamental goal of this research was to perform a critical analysis of achievement motivation and job performance of those teachers who work in schools of the Secretary of Education of the Government of Carabobo State in Venezuela. The most important theoretical support presented was that of Cortes (2004) and Moreno (2004), among others. It is defined as a documentary research, under a bibliographical design and a descriptive level. Once theories and research background were analyzed, and the study was conducted, respective conclusions and recommendations were issued.

Keywords: Motivation, job performance, teaching.

* Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo

Interrogante

¿Qué relación existe entre la motivación y el rendimiento laboral de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación de la Gobernación del estado Carabobo?

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre la motivación y el rendimiento laboral de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación de la Gobernación del estado Carabobo.

Planteamiento del problema

Una de las características que se observa en este mundo competitivo y globalizado es que las instituciones educativas se empeñan en ser cada vez mejores. Para ello, recurren a todos los medios disponibles para cumplir con sus objetivos. En dicho contexto, la óptima administración del factor humano tiene singular importancia. Se dice que una institución educativa será buena o mala, dependiendo de la calidad de sus recursos humanos. Es por ello que se realiza la siguiente investigación, con el objeto de propiciar al máximo el potencial humano, “las escuelas desarrollan complejos procesos”, entre otros, la motivación del personal, que constituye uno de los factores de especial importancia para el logro de los objetivos de las instituciones educativas adscritas a la secretaria de Educación. En este sentido, se puede decir que la motivación es un factor que mueve a las personas a realizar con adecuada disposición la labor encomendada, logrando así los mejores resultados a las exigencias de las instituciones edu-

cativas.

Ante lo mencionado, existe dentro de las instituciones educativas de la Secretaria de Educación del estado Carabobo un ambiente de exigencia laboral donde cada docente tiene una meta mensual que se distribuye en planificaciones semanales para cumplir con la misión y objetivos planteados, con el fin de satisfacer las “necesidades” de los alumnos que asisten a estas instituciones. A través del trabajo docente y de la evaluación de su gestión de desempeño, se garantizan los más altos estándares de calidad y eficiencia con la mejor relación docente/alumno, crecimiento sostenido, contribuyendo así con el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo del país. La problemática observada por la investigadora es que existe sobre los docentes (adscritos a esta dependencia) intensas supervisiones para exigir el cumplimiento de las tareas, falta de tiempo para la dispersión y recreación, tanto personal como familiar. Esta situación genera el no cumplimiento de las exigencias de la institución; circunstancia que influye negativamente en el rendimiento laboral de los docentes en las escuelas.

Ante esta situación se requiere la implementación de técnicas, estrategias y programas motivacionales que aumenten el rendimiento de los docentes. Dichos planes deben estar diseñados en base a la identificación de los factores motivacionales, tomando en cuenta la valoración de los objetivos que se plantea la Secretaria de Educación, quien a su vez se apega a los lineamientos emanados del

Ministerio de Educación. Por ello, es fundamental potenciar el rendimiento actual de los docentes, determinando los aspectos a recompensar (logros a conseguir, prioridades y peso específico de cada uno), con el fin de canalizar los esfuerzos en la dirección deseada, valorar las características personales de los docentes y su grado de apetencia para las recompensas alternativas. Con la finalidad de dar respuesta a la problemática planteada, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué relación existe entre la motivación y el rendimiento laboral de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación del Estado Carabobo? ¿Cuáles planes mejoran la motivación y el rendimiento laboral en los docentes adscritos a la Secretaría de Educación del estado Carabobo?

Formulación del problema

En función de las interrogantes enunciadas, el problema plantea la necesidad de dar respuesta a esta interrogante:

¿Existe alguna relación entre la motivación de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación de la Gobernación del Estado Carabobo y su rendimiento?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación existente entre la motivación y el rendimiento de los docentes adscritos a la Secretaría de Educación de la Gobernación del Estado Carabobo.

Marco teórico

En esta sección se hará uso de los aportes de algu-

nos trabajos de investigación, de contenidos teóricos, que servirán de soporte para el desarrollo de la investigación.

Antecedentes de la investigación

La motivación es una característica de la psicología humana que contribuye al grado de compromiso de la persona. Gordón (citada por Solana, Ob cit), señala que: "todos los administradores enfrentan un reto enorme: motivar a los empleados para que produzcan los resultados deseados, con eficiencia, calidad e innovación".

Tratando de revisar la aplicación práctica de los argumentos expresados por la autora antes citada, se consigue una investigación titulada: La motivación en empresas de servicios, realizado por Cortéz (2004), cuyo propósito se centró en revisar si el éxito de las organizaciones de servicio mejicanas se debía a la participación del cuerpo directivo en el fomento de la cohesión, motivación y entrega de los integrantes de la organización.

El desarrollo de la investigación, arrojó como conclusión que la motivación es de importancia para cualquier área, cuando es aplicada al ámbito educativo se puede lograr que los docentes motivados se esfuercen por tener un mejor desempeño en su trabajo, para lo cual recomienda a la dirección del plantel mantener a los trabajadores a gusto en el lugar de trabajo, y que sientan que su empleo es satisfactorio.

El trabajo reseñado, aunque es realizado fuera de Venezuela, aporta orientaciones importantes para la presente investigación, por cuanto señala aspec-

tos que se deben tomar en cuenta a la hora de evaluar las condiciones laborales y motivacionales del trabajador, como fuente primordial para mejorar el rendimiento de los docentes y empleados, y al mismo tiempo verlos satisfechos en el plano personal y laboral.

En esta misma línea, Moreno M. (1997), reporta un estudio realizado en Panamá, titulado: La motivación y su influencia en el ámbito laboral, en el cual traza como objetivo general describir y analizar la influencia de la motivación en escuelas y organizaciones como clave del éxito para mejorar el ambiente laboral.

El autor argumenta en sus conclusiones, que con la aplicación de políticas inadecuadas en un contexto organizacional, sin la motivación de sus trabajadores y con la falta de profesionales capacitados no se podrá afrontar los retos de la globalización. Agrega que resulta indispensable políticas nacionales activas y marcos regulatorios internacionales que liberen las fuerzas de crecimiento y la motivación como arma de la organización laboral para alcanzar estas metas y objetivos dentro del mundo competitivo. Los incentivos, la capacitación de los recursos humanos como materia prima dentro de la organización y la motivación son diferentes tareas que aumenta la potencialidad de producción de los trabajadores.

El área de motivación ha sido estudiada desde hace tiempo, para explicar la actuación del individuo. Al respecto Atkinson (1994), uno de los más destacados en esta área, diseñó un modelo a partir

del cual define la motivación como un compuesto de motivos, expectativas e incentivos. El autor ha dirigido las investigaciones al estudio de los efectos de las diferencias en la motivación orientada al logro académico.

Las investigaciones realizadas por Atkinson, concluyen que la fuerza de la motivación, para la tarea académica, es la suma de una variedad de componentes tales como: tendencia a lograr éxito, tendencia a evitar el fracaso y otras tendencias intrínsecas para la aprobación social, como lo son: status, reconocimiento y remuneración. Al respecto, señala Pérez de Maldonado (1997), que la motivación se refiere a un estado interno que energiza y dirige la conducta hacia una meta determinada.

La variable motivacional parte de la teoría cognitiva de la motivación al logro, derivada de los estudios MC. Clelland (1947), para el autor, la motivación al logro es un constructor definido como patrón de pensamiento y sensaciones asociadas con la planificación y esfuerzo en la consecución de una meta de excelencia. El modelo teórico está basado sobre el desarrollo económico de las naciones, donde la necesidad de logro es determinante para el desarrollo de la sociedad. Para tal fin se debe establecer metas realistas, instrumentación adecuada de las metas, tomas de riesgos moderados, competitividad consigo mismo y con los demás, realización del trabajo en forma persistente, uso del feed -back, unicidad personal en todo lo realizado y expresión de sentimientos de orgullo

ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso. De la misma manera, la teoría de las necesidades de Maslow (1991), plantea la existencia de necesidades superiores, donde la autoestima genera un sentimiento de confianza y valor, el deseo de logros, fuerza, competencia, confianza, independencia, reconocimiento y status, crean en el individuo, una satisfacción que conlleva a la autoconfianza, capacidad y suficiencia de ser útil para la sociedad y para sí mismo. Este crecimiento de llegar a la superación máxima del ser humano, es denominado por Maslow la autorrelación.

Otra contribución relevante la hicieron los autores Bustamante (1997), Mc. Candles y Trotter (1997), quienes realizaron un enfoque sobre la necesidad de logro y autoestima. Bustamante considera la autoestima como la evaluación que realiza el individuo de sí mismo, lo cual conlleva a una actitud de aprobación o desaprobación; Mc. Candles y Trotter agregan un componente adicional, al considerar la autoestima como una autoevaluación, pero de acuerdo al resultado de las experiencias del individuo.

Dentro del conjunto de necesidades individuales se pueden ubicar los educativos, definidos por el I.N.S.T.I.A. (1984), como la brecha entre el actual nivel de competencia y un nivel superior exigido para el desempeño eficaz, tal como ha sido definido por los individuos, las organizaciones y la sociedad. La misión, en este caso, de las instituciones educativas es satisfacer estas necesidades y transformarlas en intereses.

Al respecto, D'orazio (1990), afirma que el hombre trata de superarse durante toda la vida, con el fin de actualizarse y formarse para ser capaz de integrarse dentro de la dinámica social, por lo que puede de manera consciente escoger lo que quiere aprender, lo que conllevaría a la satisfacción personal; por consiguiente la motivación juega un papel primordial, por cuanto sería un requisito indispensable para aprender.

De acuerdo a los diferentes aportes expresados por distintos autores de las teorías psicológicas que tratan el tema de la motivación al logro, se puede establecer que el nivel determinado de desarrollo de la personalidad y el nivel de desarrollo psicosocial de los grupos están enmarcados en el conocimiento de esta disciplina. Se pudo establecer que las necesidades del hombre están sujetas al momento histórico que le corresponda; de tal manera que al estudiar la motivación al logro, específicamente relacionado con el proceso de enseñanza en la educación técnica, se identificó la necesidad de logro como una motivación intrínseca, cuya tendencia a esforzarse solo es concebida por el logro mismo.

De la deducción anterior, se puede establecer que dentro de las expectativas de logro que pudiera relacionarse con el locus de control, de los participantes que ingresan a la educación técnica, se impone la práctica de las teorías estudiadas en el presente estudio. Por consiguiente, los aportes psicológicos de las teorías de la motivación al logro permite un nivel de desarrollo de la personalidad,

un nivel de desarrollo psicosocial de grupos determinados, por lo tanto, la población que compone los alumnos y docentes de las escuelas técnicas, por sus características que conllevan a la formación de una carrera técnica para el desempeño laboral, estarían favorecidas con la utilización de dichos aportes.

De la misma manera, Salas A. R. (1997), llevó a cabo un Estudio Correlativo entre Motivación y Evaluación de Desempeño, tomando como muestra a un grupo de cincuenta (50) sujetos, con el objetivo de determinar la relación directa entre la variable Motivación al Logro y la Evaluación de Desempeño. Al citado grupo, de edades comprendidas entre 24 y 50 años, se les aplicó la Escala Mehrabian (Versión Salóm de Bustamante 81) (1981) y el instrumento de evaluación elaborado por un equipo de la Gerencia de Evaluación y Desempeño de la escuela o instituto a la que pertenecían los sujetos. Los datos fueron procesados con el Programa para Computadoras SPSS, para procesamientos de datos estadísticos.

En las conclusiones, Salas sostiene que existe entre la población estudiada una fuerte motivación al poder y de tipo afiliativa principalmente producto quizás, de la situación que se vive, donde el ingreso y la permanencia a la misma está sujeto a intereses políticos (poder) y personales (afiliación). Siguiendo las orientaciones de la teoría motivacional de Maslow, y la jerarquía de las necesidades, Homes (1997), investigó sobre: Motivación laboral y factores que generan productividad. La in-

vestigación estuvo orientada a medir y precisar los factores que generan motivación y productividad, y la posible correlación de estos elementos.

La investigación se realizó en la Escuela Enrique Barrios Sánchez dependiente de la Secretaria de Educación del estado Carabobo. La edad promedio de los sujetos investigados fue de 35.7 años, tanto del personal directivo y sub. Directivo. Entre las conclusiones, se destacan: El principal factor incidente en la productividad es la motivación, y en el grupo estudiado, predomina la necesidad de satisfacer la seguridad y la afiliación, por encima de la estima y la autorrealización. Los trabajadores y trabajadoras de la administración pública venezolana tienen una motivación muy pobre, el Estado se limita a procurar las obligaciones salariales, dejando de lado los elementos que pudieran mejorar la productividad de estos empleados, y que guardan relación con las condiciones del medio laboral, motivación, capacitación, participación, por lo que los empleados de la administración pública nunca reciben alta calificación ante el conglomerado social.

Los aportes del estudio presentado, sirven de sustento para la investigación que se inicia, por la consideración que se hace acerca de los factores motivacionales. Los antecedentes expuestos, permiten orientar la revisión del problema, con la finalidad de conseguir respuestas que satisfagan los objetivos planteados en el estudio.

Bases teóricas

Las bases teóricas permiten situar un problema en

un área determinada del conocimiento, estas fundamentan y explican aspectos significativos del tema o problema en estudio. (Manual de Técnicas de Documentación e Investigación de la Universidad Nacional Abierta, 1991). En la presente investigación se revisaron algunos componentes teóricos que soportan el estudio de las variables ya identificadas como: motivación en el trabajo y rendimiento laboral.

Motivación general

La motivación es el interés o fuerza intrínseca que se da en relación con algún objetivo que el individuo quiere alcanzar. Es un estado subjetivo que mueve la conducta en una dirección particular. Se distinguen tres elementos de la motivación:

Desde el interior de la persona, la existencia de un deseo o necesidad. Desde el exterior, la existencia de un fin, meta u objetivo, denominado también incentivo, en la medida en que se percibe o advierte como instrumento de satisfacción del deseo o necesidad. Elección de una estrategia de acción, condicionada por la valoración de diversas opciones que actuarán orientando y limitando la conducta tendiente a procurar el incentivo requerido para su satisfacción.

Elementos que influyen en la motivación laboral

Algunos autores de la motivación en el trabajo; entre ellos Mc Quaig (1979), dicen que para poder entender las motivaciones en los docentes, es importante desarrollar una investigación del campo motivacional, de acuerdo con la cultura propia de

la Escuela o Institución. El autor se orienta, sobre la base de estudios científicos del comportamiento humano, en este sentido establece ciertos elementos indispensables que se deben tomar en cuenta, como son:

Ambiente comfortable: El ambiente que rodea al docente es factor importante en el desempeño de éste, debe ser comfortable, que ofrezca seguridad, que no tenga excesivos mecanismos de supervisión, control o vigilancia, y que permita cierta movilidad interpretada como libertad.

Comunicación: Por comunicación organizacional se entiende el estudio de procesos comunicacionales que tienen lugar dentro de los grupos sociales en torno a objetivos comunes, es decir organizaciones.

Cultura organizacional: Todo proceso organizacional se rige hacia el futuro por una visión, todo proceso organizacional se desarrolla a través de comunicación, por lo tanto la comunicación es determinante en la dirección y el futuro de la organización.

Incentivos: Son utilizados para demostrar que el personal es tomado en cuenta, ya que es más productivo para la organización retribuir al empleado porque de esta manera rinde mucho más.

La satisfacción en el trabajo: Para muchos autores, la satisfacción en el trabajo es un motivo en sí mismo, es decir, el trabajador mantiene actitud positiva en la organización laboral para lograr ésta. Existiendo insatisfacción en el trabajo, estaremos en presencia de un quiebre en las relaciones

síndico o patronales.

La motivación en el trabajo: Los complejos factores que mueven a un individuo a trabajar no pueden ser reducidos a una motivación puramente económica. Una afirmación de este tipo es errónea ya que las personas trabajan a pesar de tener sus necesidades económicas completamente satisfechas.

Organización inteligente: Son instituciones que reconocen el poder y el talento de los docentes para impactar positivamente, abren espacios para una comunicación abierta, eliminan interferencias para agilizar decisiones, crean equipos y redes internas para lograr interdependencia frente a objetivos comunes y desarrollan verdaderas escuelas, instituciones u organizaciones de aprendizaje.

Responsabilidad en el trabajo: líder responsable es una persona con capacidad de respuesta, una persona que se visualiza a sí misma como protagonista de acciones y resultados, por lo tanto su acto es libre, consciente y consecuencial.

Según lo antes descrito, se hace indispensable atender las características propias de la organización, el servicio que se presta, el personal que labora, para poder emprender los programas motivacionales, debidamente fundados en las bases teóricas que más se ajusten a la organización, con mayor énfasis en éstas, cuando se trata de mujeres las que conforman el recurso humano de la organización, como es el caso que ocupa el interés del estudio, sobre las cuales recae además de la responsabilidad del trabajo que ejecuta, la responsabili-

dad de un hogar, de la familia y de los hijos, cumpliendo con ello una doble o triple carga laboral. (Caldera, 1997).

En este sentido se debe tomar en cuenta, a la hora de revisar el comportamiento laboral de las mujeres, todas aquellas referencias que expliquen cuáles elementos conductuales se asocian a las formas comportamentales en su sitio de trabajo. Al respecto cabe mencionar los criterios de Huse y Bowditch (1990), quienes afirman que los motivos para que la gente muestre un comportamiento específico dentro de una organización formal son de diversa índole y entre ellas citan: la necesidad de ganarse la vida como respuesta a una expectativa social o por el compromiso o reto del trabajo mismo. Así, muchas de las evidencias de conductas proactivas o de resistencia en las actividades laborales de los trabajadores se asocian a la satisfacción con el ambiente laboral y la ejecución de la tarea, esta última centrada en el nivel de esfuerzo físico o intelectual que se hace al trabajador, cuestión que hace a la labor, una interacción sistémica, de intercambio bilateral, con carácter de obligatoriedad, regulado por la relación contractual.

Marco metodológico

Diseño, tipo y nivel de la investigación

El estudio se diseñó como una investigación no experimental, ya que no ameritó de la manipulación de las variables, solo intenta describir un fenómeno dado analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, es decir, es una in-

vestigación no experimental de carácter descriptivo.

En cuanto al tipo de estudio, la investigación conserva el carácter de estudio de campo ya que, comprende visitas directamente al sitio donde realizan actividades los sujetos que fueron seleccionados para el desarrollo de esta investigación. Este tipo de estudios se realizan según UPEL (2003)... con el propósito de describir, interpretar un problema, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores que lo constituyen... (p.14).

El nivel de la investigación está determinado por los objetivos formulados, en base a esto se planteó la posibilidad de relación o asociación entre las variables, por lo tanto el estudio adquirió nivel correlacional. Hernández, Fernández y Baptista (1999), plantean que este nivel de investigación “miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación”.

En el estudio, se empleó la descripción para señalar las particularidades de las situaciones o fenómenos interrelacionados con las variables en el contexto determinado, que en este caso de estudio que se plantea como la revisión entre el salario, la motivación y satisfacción laboral de los trabajadores de las escuelas adscritas a la Secretaria de Educación.

Modalidad de la investigación

Para lograr los objetivos de la investigación se asumirá la modalidad proyecto factible, definido

como “...la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta o de un modelo operativo viable para solucionar problemas requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (UPEL, 1998.), esta modalidad se apoyará en la investigación de campo, pues los datos serán recogidos en forma directa en el escenario de estudio, mediante un diagnóstico.

Cumpliendo con los requerimientos de esta modalidad de investigación se llevará a cabo un diagnóstico, para determinar las características y necesidades que existen, de tal manera, el diagnóstico será descriptivo, que de acuerdo a la definición que hace Hernández, Fernández y Baptista (1.991) este tipo de investigación “...busca especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”.

Población y muestra

Población

El universo o población, hacia el cual va dirigido una investigación, es definido por Bisquerra (1998), como “...el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno”, así entonces el universo poblacional estudiado estará conformado por los docentes y trabajadores de las escuelas adscritas a la Secretaria de Educación del Estado Carabobo.

Muestra

Para el establecimiento de la muestra se tomaran

en cuenta todos los trabajadores que laboran en dicho departamento.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para efectos de la recolección de la información correspondiente al diagnóstico, se asumirá como técnica en primer lugar, la encuesta, definida por Sierra (1991) como: "... técnica que consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad".

En la investigación se empleará con la finalidad de caracterizar a los individuos involucrados en el estudio, en cuanto a las aspiraciones, metas, capacitación, incentivos, desde cuándo trabajan, y para conocer la opinión que tienen sobre las condiciones generales del trabajo que realizan.

Como instrumento, se utilizará: un cuestionario estructurado, conformado por dos partes, la primera servirá para describir los aspectos motivacionales individuales de cada uno de los trabajadores, y la segunda para conocer aspectos motivacionales del departamento con el trabajo que realizan; en esta última parte se presentaran preguntas con dos alternativas de respuesta, sí o no.

En segundo lugar, se emplearan la entrevista, descrita por Balestrini (1997) como "...un proceso de comunicación verbal, con el fin último de recoger informaciones a partir de una finalidad previamente establecida...".

La entrevista se aplicará a todos los trabajadores y docentes de las escuelas adscritas a la Secretaría de Educación. Para tal fin se elaborara una guía de

entrevista con siete (7) preguntas abiertas, de manera que cada entrevistado, pueda responder con libertad las formulaciones presentadas.

Validez y confiabilidad

Validez

En términos de lo planteado por Galindo (1998), un instrumento toma atributos de validez "...cuando la regla de medición es adecuada, libre de errores. Por ello, en el presente estudio se considerará conveniente fijar las condiciones de validez de los instrumentos: Cuestionario estructurado, y Guía de Entrevista, siguiendo los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (1998) quienes señalan que la validez tiene tres vertientes de importancia, "...validez de contenido, referida a la representatividad de un cuerpo definido de contenidos, que consta de temas o procesos..., que se analiza en un examen lógico de los ítems respecto de sus contenidos; validez de constructor, que hace considerar al instrumento como una hipotética medición que hay que poner a prueba como si fuera una hipótesis de investigación, por lo tanto, hay que evaluar el constructor como "...rasgo, atributo o cualidad no observable directamente, sino que puede inferirse a través de una teoría".

El tercer elemento es la validez de criterio, que se asume como una posición de expertos frente al contenido del instrumento, estas pueden ser concurrentes o predictivas, la última, es más acabada y exigente que la primera y se usa cuando se desea conocer la posible predictibilidad del instrumento. Así, se tomara como recurso de validación tanto

para el cuestionario, como para la entrevista, la validez por juicio de expertos, empleando para ello la contribución de tres profesionales del área de investigación, de forma que se pronunciaron por el contenido de los referidos instrumentos.

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, Hernández, Fernández y Baptista (1993), dice que está referida a la consistencia que pueda presentar un instrumento y los resultados de las pruebas piloto que se apliquen. Es por eso que para obtener la confiabilidad del cuestionario se aplicará la prueba piloto a un grupo de trabajadores y docentes adscritos a las Secretaria de Educación del Estado Carabobo, no pertenecientes a la muestra, pero con características similares a esta, para contrastar la información.

Referencias:

- Atkinson, A. (1994). *Teoría de la motivación al logro*. Santiago de Chile: Cátedra
- Balestrini, E. (2001). Cómo elaborar una entrevista. *Revista Ciencias de la Educación*. Universidad de Carabobo. N°25.
- Bisquerra, J. (1998). *Modelos de orientación*. Barcelona-España: Edit. Praxis.
- Caldera, R. (1997). *Ley Orgánica del Trabajo*. Gaceta República de Venezuela.
- Cortes, M. (2004). La motivación en empresas de servicios. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Carabobo. N° 17, Vol 3.
- Cruz, H. y Romero, V. (1997) *Motivación y comportamiento laboral*. Buenos Aires: Ed. Aula
- Goleman, K.(1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona-España: edit. Kairós.
- Hernandez, Fernandez y Baptista.(2003) *Metodología de la investigación*. 3ra edición. México: MC. Gran Hill.
- Herzberg, W.(1993). *Teoría de los dos factores*. España: Edit Praxis.
- Husserl, H.(1990). *La cultura organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maslow, A.(1991). *Teoría de las necesidades*. Barcelona-España: Edit. Kairós.
- Moreno, A. (2004). *La motivación y su influencia en el medio laboral*. Barcelona-España: Edit. Icaria.

Pérez de Maldonado, M. (1997). *Clima organizacional*. Madrid: La Muralla S.A.

Roger, C. (1990). *Motivación y conducta*. Argentina: Edit. Troquel. S.A.

Salas, A.R. (1997). *La motivación*. Santiago de Chile: Edit. Universitaria.

MARIANNE MONSALVE*
marianne.monsalve@gmail.com

Recibido: 08/05/2014

Aceptado: 20/10/2014

Resumen

El presente estudio tuvo por propósito develar la cultura pedagógica, los intereses cognitivos y la práctica del docente en la “Universidad Experimental Simón Rodríguez”. Para alcanzar este propósito, se analizaron los intereses que guían la práctica pedagógica desde la perspectiva de Habermas, Vigotsky, Freire y Shön. El abordaje metodológico se realizó desde la perspectiva cualitativa a través del estudio de caso, la recogida de información se ejecutó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a informantes clave, así como también a través de la observación; a la información se le aplicó la técnica de triangulación de informantes. Se evidenció que el nivel de congruencia entre discurso y realidad educativa es muy débil, observando intereses cognitivos diferentes entre el discurso teórico y el discurso práctico, mostrándose así una cultura pedagógica particular con sus representaciones, valoraciones y creencias complejas.

Palabras clave: Discurso educativo, educación, realidad educativa, mundo de vida, estudio de caso

TEACHING CULTURE, INTEREST AND COGNITIVE UNIVERSITY TEACHING PRACTICE

Abstract

The purpose of this study was to reveal the pedagogical culture, cognitive interests and teaching practice in the "Experimental Simon Rodriguez University." To achieve this purpose, the interests that guide teaching practice from the perspective of Habermas, Vygotsky, and Freire y Shön were analyzed. The methodological approach was made from the qualitative perspective through a case study, data collection was executed using the semi-structured interview technique applied to key informants, as well as through observation; for the information was applied the triangulation of informants technique. It was demonstrated that the level of congruence between discourse and educational reality is very weak, observing different cognitive interests between theoretical discourse and practical discourse, thus showing a particular pedagogical culture with its representations, evaluations and complex beliefs.

Keywords: Educational Speech, education, educational reality, life world, case study

*Magíster en Investigación Educativa
Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”

Contextualización del caso de estudio

La educación es considerada instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social. Constituye el eje fundamental de todo desarrollo o renovación social, mediante el proceso educativo se transmite valores fundamentales, se preserva la identidad cultural y ciudadana, se sientan las bases de la formación y preparación de ciudadanos que requiere una nación para el desarrollo económico sostenible y sustentable. De allí que esté reflejada en todos los acuerdos internacionales tal como el informe de la UNESCO (2008), como elemento fundamental que participa en los medios sociales y económicos; por ello es una de las metas más importantes a alcanzar en este milenio. Por lo anteriormente expuesto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) consagra el carácter público de la educación como “derecho humano y un deber social fundamental” y añade que el Estado la asumirá como un “servicio público” y una “función indeclinable y de máximo interés”.

De esta manera queda entendido que es el Estado Venezolano quien a través de los órganos e instancias competentes establece la intencionalidad del proceso educativo. Por lo que la educación formal, obedece a elementos que trasciende esferas privadas, incluso el desarrollo personal del individuo respondiendo a la memoria histórica, necesidades sociales, el proyecto de nación que se tiene y finalmente al modelo de ciudadano que

se requiere para concretar dicho proyecto.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el Estado propone ideas que motorizan la práctica educativa (a través de lo establecido en la C RBV, la Ley Orgánica de Educación, y demás documentos emanados por los órganos competentes) y los profesionales de la docencia concretan en su praxis dichas ideas. En este sentido entonces, merece especial atención el profesional de la docencia, quien es el encargado desde su praxis en la realidad a concretar los ideales de hombre necesario para la sociedad actual.

Ahora bien, ¿cómo es posible determinar el impacto de estos principios en la realidad educativa? A través de las acciones que ejecutan los agentes involucrados en la praxis educativa, desde directivos y docentes hasta la comunidad educativa en general, quienes con sus acciones son los encargados de materializar o no dichos principios. Se puede afirmar que el Estado a través del currículo da forma a los procesos educativos, por lo tanto las prácticas educativas y cognitivas deben responder a él.

La forma en que se lleva a cabo el proceso educativo en un determinado contexto institucional, su organización, secuenciación, estructura, entre otros aspectos; no se debe al azar. En otras palabras, existe una normativa que orienta el quehacer institucional -discurso educativo oficial o teórico- que tal como se mencionó anteriormente, es emanado por el Estado, y establece la intencionalidad del proceso educativo, a la par de una no

escrita o específica que posee gran peso, ésta última tiene su base, fundamentalmente, en la acciones que ejecutan los interlocutores de dicho discurso teórico, quienes lo transforman en discurso práctico, esto incluye a la comunidad educativa en general.

En este sentido, el Estado a modo de ente regulador del proceso educativo como función pública dentro de lo que comprende el proceso de educación formal, asigna un educador (también llamado instructor, mediador o facilitador, de acuerdo a la concepción pedagógica que se asuma) a las nuevas generaciones, para llevar al hombre a la vida moral y social para hacer de él un ser nuevo, que responderá antes que nada, a necesidades sociales. Por todo esto, uno de los campos desde los que se puede evidenciar las acciones de los interlocutores prácticos del discurso educativo del Estado, es desde la praxis docente.

Ahora bien, tal como merece atención el docente igual o mayor importancia cobra la formación docente, ya que en esta la práctica pedagógica se comprende como el proceso en el que se articulan prácticas de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes en formación. Por lo que podría concebirse, como la apropiación del oficio, de cómo iniciarse, perfeccionarse y / o actualizarse en la práctica de enseñar. Asimismo esta práctica pedagógica va configurando un tipo de cultura, según Ávila (2007) se puede definir por cultura pedagógica como:

Un sistema complejo de discursos teóricos y

políticos sobre el ser humano y sus condiciones de existencia, relacionadas con representaciones, valoraciones, actitudes y disposiciones requeridas para que un maestro pueda ejercer, con idoneidad e inteligencia, su práctica profesional, en contextos específicos y pueda construir y alimentar permanentemente su identidad profesional. (p. 42)

Es de resaltar que por ser un sujeto epistémico, cada docente tiene un punto de vista sobre la enseñanza que se fundamenta en sus creencias y pensamientos sobre el conocimiento y su generación, confiriéndole su propio estilo de elaboración de saberes y de transmitirlos. Tal elaboración y transmisión la realiza en su práctica pedagógica o docente. Sin embargo, puede estar o no consciente de tal hecho. Esto tiene una incidencia en la realidad, en este sentido, el docente parece estar dictando pautas de cómo quiere que se piense, construya información, elabore elementos del intelecto y se construya el lenguaje adecuado a los requerimientos del espacio educativo. Desde esta perspectiva se configuran los intereses cognitivos, que desde los supuestos de Habermas (1989) el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: técnicos, prácticos y emancipadores; a los que responde la práctica pedagógica según con la cual se forman al formador.

Siguiendo este orden de ideas, el proceso educativo comprende un fenómeno altamente complejo, por lo que desde los razonamientos expuestos con anterioridad, en el estudio realizado se tuvo por propósito develar la cultura pedagógica de la institución caso de estudio. En este sentido, más

concretamente se propuso estudiar cuáles son los intereses cognitivos y las características de la práctica pedagógica en la docencia universitaria, lo que constituirá la cultura pedagógica de dicha institución.

Tanto los intereses cognitivos como las prácticas pedagógicas están enmarcadas en sistemas de acciones educativas que al volverse autónomos muchas veces generan paradojas con el mundo de la vida. Desde este planteamiento tomado en cuenta la teoría crítica y la teoría de Habermas se deduce que el sistema educativo supone un marco de referencia para el entendimiento (o no) de los actores sociales, mientras que el mundo de vida implica un marco de reflexión para la acción de los mismos, confluyendo las perspectivas sistémica y fenomenológica. Por tanto, el mundo de la vida indica el trasfondo social, lingüísticamente articulado y colectivamente construido, que configura los significados usados en la vida cotidiana y que constituyen la base del contexto experiencial, por lo que, para esta investigación, debe constituir un punto de análisis fundamental.

En este sentido, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) se suscribe a los principios fundamentales del hombre, la educación liberadora, la andragogía y la herencia de progreso y pensamiento del epónimo Simón Rodríguez. Igualmente, define su papel académico, con base en la capacidad transformadora y la conciencia social, las cuales marcan el punto de partida para formar profesionales críticos, cono-

cedores de sus deberes y derechos, con sentido ético, sensibilidad humana y visión colectiva. Su diseño curricular se ha orientado a consolidar una Universidad capaz de formar los promotores y conductores de la nueva realidad nacional, basada en la universalización de la educación y en la colectivización del saber, colocando el saber al servicio de las comunidades. Desde este punto de vista su fundamentación en término habermasiano responde a un interés emancipador. Por lo tanto la praxis docente está enmarcada en estas concepciones de este modelo político, lo que nos hace preguntar ¿el interés y práctica docente responde a éste o cuáles intereses?

Comprendiendo que la idea de educación se ha orientado a legitimar (en una praxis calculada) el discurso teórico estatal, resulta lógico considerar que ésta se deba adecuar sus principios a las características estructurales de la formación social, sin embargo parece existir un disenso entre los sistemas de acción y el mundo de la vida, una incongruencia entre discurso y praxis. Son reiterados los reclamos hacia los egresados del sistema educativo ante un mercado laboral caracterizado por expectativas de desempeño extrañas a las competencias adquiridas durante la escolaridad y, habiendo disfrutado de los beneficios y la gratuidad, éste... "no sale a ejecutar el proyecto que el Estado transmitió gratuitamente". (Bermúdez, 1996), por lo que cabe preguntarse si ¿realmente las instituciones educativas logran legitimar dicho discurso y dicho proyecto?

Considerando que toda práctica envuelve teoría, es posible aprender y teorizar desde la experiencia, reflexionando. Por un lado, se evidenciaron los intereses cognitivos que orientan el modo de enseñar, la concepción del alumno, de la docencia, del currículo, del aprendizaje, es decir, se objetivó la acción, las características y acciones que se ofrecen orientan el hallar y concienciar de la actual tendencia. Por lo que esta investigación constituyó una aproximación a la realidad educativa concreta: la institución educativa encarga de formar educadores y la praxis que en ella se realiza, práctica que responde a una razón teórica, ontológica y epistemológica, en conclusión, responde a unos intereses específicos que al ser develados permitirán configurar la cultura pedagógica.

La educación formal como fenómeno social, no puede ser comprendida de otro modo que a través de la reflexión crítica sobre la compleja interacción entre discurso y realidad, no a manera de ofrecer una solución final o un modelo definitivo de la acción educativa, sino reconocer la condiciones del proceso educativo, el ajuste del discurso a la realidad y la transformación de la realidad para formar los ciudadanos que nos reclaman el país y los cambios de épocas.

Propósito general

Develar la cultura pedagógica a partir de intereses cognitivos y prácticas docentes en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Canoabo, carrera de Educación

Propósitos específicos

1. Caracterizar tópicos de interés y prácticas docentes presentes en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Canoabo, carrera de Educación.
2. Precisar relaciones de correspondencia entre intereses cognitivos y elementos de la práctica pedagógica presentes en docentes de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Canoabo, carrera de Educación.
3. Identificar el nivel de congruencia entre los sistemas de acción educativa y el mundo de la vida, en el contexto del caso de estudio.
4. Mostrar la cultura pedagógica que derivan de acciones emergentes entre intereses cognitivos y prácticas docentes del caso de estudio.

Importancia del estudio

"Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él" esta frase se le atribuye al filósofo Immanuel Kant, lo que pone en manifiesto la importancia de la educación y la pertinencia de cualquier esfuerzo en miras de mejorar la calidad, eficiencia, orientación y en fin de la optimización y perfeccionamiento del proceso educativo como función pública y social. La educación superior venezolana aunque es la más directamente vinculada por sus objetivos de formación a la constitución de los cuadros académicos y profesionales y por ende al desarrollo económico, social, científico y tecnológico, presenta en relación a ello una situación que está muy lejos del papel que en tal sentido se le ha asignado. Son reitera-

dos los reclamos y las consideraciones en torno al bajo nivel académico, falta de pertinencia social y productiva de sus egresados y la poca productividad científica y tecnológica. Por lo tanto estudiar los parámetros según los cuales se forman a los formadores resulta de vital importancia

Develar la cultura pedagógica, los intereses cognitivos que subyacen a la propia práctica docente incluye la reflexión sobre su correspondencia con las exigencias del mundo actual y con la educación que demanda el país. Reflexionar implica problematizar las acciones, sentir inquietudes y preocupaciones respecto de ellas. El proceso reflexivo nos permite clarificar y adquirir nuevas perspectivas, culminando en una decisión sobre posibles cursos de acción. La reflexión vincula el pensamiento y la acción intencional, favoreciendo el desarrollo y la transformación personal y social, autodirigidos. Además, este trabajo permite la reflexión sobre la praxis a la luz de las intenciones manifiestas en un discurso ideal que se aspira construir en la realidad, la legitimación o deslegitimación del discurso educativo.

Para abordar la temática, entendiéndose que para comprender un todo, bastará con que se estudie una de sus partes, se propuso la metodología de estudio de caso bajo el enfoque cualitativo, ya que está implicada la comprensión de un mundo de vida educativo, que se presenta como siempre, multidimensional y complejo, por lo tanto no se trata simplemente de cuantificar indicadores de calidad del sistema educativo venezolano, sino

que trasciende el dato, se precisa información sensible y significativa aportada por los actores de la interacción docente-estudiante y del estado del arte en gestión de saberes en la formación de formadores ayudando a descubrir las condiciones en que se desarrolla hoy en día la docencia y las interrelaciones entre quien enseña, como se enseña y los aprendizajes.

En términos habermarsianos los sistemas de acciones generan racionalidad y esta emerge del mundo de la vida, y para el estudio de este “mundo de la vida” se justifica metodológicamente la presente investigación como una investigación a nivel descriptivo para obtener datos de tipo cualitativo a través de la entrevista semiestructurada como técnica fundamental en el acceso al campo para la recolección de información.

La investigación realizada, tendrá un valor añadido si contribuye a que se reflexione sobre la praxis educativa actual y su correspondencia con las necesidades de la sociedad, y así guiar la acción pedagógica hacia la formación del ciudadano que nos reclama el país.

Contexto teórico referencial

Teoría de la acción comunicativa

Como elemento de vital importancia para la investigación se tuvo la comprensión de la interacción de los docentes dentro de su práctica. Para la comprensión de este complejo elemento se puede recurrir a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1989) que aporta elementos categoriales pertinentes en el análisis del discurso como cons-

trucción social.

La teoría habermasiana propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema, pero donde el mundo de la vida representa una perspectiva interna como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que el Sistema representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica. Supone a la sociedad como un conglomerado de sistemas complejos, estructurados, donde el actor desaparece transformado en procesos y por otro lado, también incluye el análisis sociológico que da primacía al actor, como creador.

En este sentido, Habermas (Ob.cit) supone una metateoría, para la presente investigación es de interés su esfuerzo por explicar las acciones sociales a través del análisis de los procesos comunicacionales en su esencia, es por ello que define la acción comunicativa como “una intervención simbólica mediada que se orienta con normas intersubjetivamente vigentes que definen las expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas por lo menos por dos sujetos” (p.451).

El modelo de acción comunicativa, se distingue del resto de las interacciones sociales, por la intervención del lenguaje como mediador de la relación entre actor y mundo. Se produce una ruptura en la vieja relación del sujeto con un estado de

cosas existente al que pretende idealizar y adaptar a sus deseos e intenciones. La acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, en el que hablantes y oyentes fundados en el espacio reinterpretado que su mundo de la vida representa, se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. De esta manera, expuesto el propósito de esta investigación en términos habermasianos se trata de hacer un análisis para conocer qué contradicciones tiene el sistema con el mundo de la vida de dicha institución, por lo esta teoría ofrece una posible orientación para la comprensión del fenómeno que se aborda, al explicar la interactividad entre los seres humanos y brindar hilos conceptuales para comprender la importancia del discurso en los acuerdos intersubjetivos o acción comunicativa en el ambiente de educación universitaria.

Constructivismo socio – cultural

Vygotsky (1979) es considerado el precursor del constructivismo social, quien considera que el aprendizaje y el desarrollo interactúan entre sí. Lo fundamental de este enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para este autor, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

De esta manera, las explicaciones de los fenóme-

nos psicológicos no se ubican en el individuo ni en categorías psicológicas sino que son condicionadas por las pautas de interacción social con las que el sujeto se encuentra, de manera que el sujeto individual queda “disuelto” en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales. En definitiva este supuesto teórico, funciona como referente para este estudio ya que las relaciones sociales posibilitan la constitución de redes simbólicas, que se construyen de manera intersubjetiva, creando un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual.

El profesional reflexivo

En cuanto a este tópico, Schön (1987) arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del ambiente escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo.

Este aporte teórico sirve de sustento para esta investigación, como referente propositivo en cuanto a su supuesto de la reflexión en la acción, ya que al hablar de práctica docente se hace necesario tomar en cuenta estos sustentos que apuntan a que

estos tres componentes del pensamiento práctico, que no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

Teoría de la acción dialógica

En este sentido, Paulo Freire (1970) establece que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros, y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores, a fin de promover un aprendizaje libre y crítico.

Para Freire (ob. cit.) el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad, por lo tanto es posible aseverar que la práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevo saber. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías.

Este supuesto teórico sirve de referente, ya que el proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo; más bien siempre es inacaba-

do, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando; también los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y sus preguntas. Por ello, los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionar, de discutir y cuestionar.

Intereses cognitivos

Habermas (1982) establece que más allá de la orientación del ser humano hacia la preservación de la vida y el conocimiento o racionalidad, tal orientación determina lo que se considera como conocimiento y puede aplicarse de diferentes formas a la preservación de la especie. Luego, los intereses por la preservación tienen implicaciones cognitivas y prácticas y constituyen el conocimiento de diferentes maneras. En consecuencia, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: técnicos, prácticos y emancipadores.

El *interés técnico* consiste en una orientación básica hacia el control y gestión del medio como el modo de lograr la supervivencia. Este autor asocia este tipo de interés con las formas de accionar de las ciencias empírico analíticas o forma de saber del positivismo. Aplicar tales intereses a la educación deviene en el hecho de descubrir las regularidades (leyes) que determinan el aprendizaje de los alumnos. Así, el docente debe seguir las reglas y estructurar un conjunto de actividades según la norma para promover el aprendizaje. Es decir, el docente sólo necesita aplicar lo que le señala la

teoría y, el aprendizaje ocurrirá. Luego, el diseño curricular por objetivos está gobernado por intereses técnicos pues, al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresadas en los objetivos.

Por su parte, el *interés práctico* está orientado hacia la comprensión del medio para desarrollar la capacidad de interactuar con él, no para dominarlo. Consiste en vivir en el mundo formando parte de él, no compitiendo para sobrevivir, adentrándonos en el ámbito de lo moral. Se trata de comprender el significado de la situación. Construir saber por medio del significado se asocia con las ciencias histórico-hermenéuticas, en las cuales el conocimiento se concibe como captación o comprensión esencial de un mundo, cuyo acceso está mediatizado por las construcciones simbólicas del sujeto.

Por consiguiente, el saber elaborado no se juzga por el éxito de su operacionalización, sino, según que el significado interpretado, ayude o no al proceso de formular juicios que propicien una actuación racional y moral. Tales acciones son siempre subjetivas e intersubjetivas en tanto que un sujeto actúa en el mundo con otro sujeto, constituyendo una interacción. Las implicaciones del interés práctico en el diseño curricular no es de medios-fines, pues el énfasis se encuentra en el proceso y no en el producto del enseñar-aprender. Aquí, enseñanza/aprendizaje se concibe como un proceso en el que alumnos y docente interactúan con el fin de dar sentido al mundo, a lo que hacen y a lo que

conocen/aprenden.

Habermas (1982) considera que el *interés emancipador*, en su sentido de autonomía y responsabilidad, constituye un interés fundamental puro, puesto que está cimentado en la razón. Así, emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo”. La emancipación sólo es posible en la autorreflexión que, si bien es individual, la emancipación no lo es debido a la naturaleza interactiva de la sociedad humana. En ésta, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás y está implícita en el auténtico acto de habla, atributo que distingue y separa al hombre de los demás seres vivos. Así, vincula el interés emancipador con las ideas de justicia e igualdad. El saber generado por el interés emancipador constituye las teorías críticas: “teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” Grundy (1991, p. 38)

Un proceso de enseñanza/aprendizaje guiado por un interés emancipador, se caracteriza por tender a la libertad por lo menos en dos ámbitos: primero, en el de la conciencia, mediante la autorreflexión. El segundo ámbito, el de la práctica, llevará a los participantes a una acción para tratar de cambiar las estructuras en que ocurre el aprendizaje y que limitan la libertad de diferentes modos, muchas veces desconocidos.

Por lo que este aporte teórico acerca de los “*interese cognitivos*” servirá para poder precisar relaciones de correspondencia entre dichos intere-

ses y los elementos de la práctica pedagógica presentes en docentes de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Canoabo, carrera de educación

Andamiaje metodológico

Enfoque de la investigación

El estudio de esta situación que se abordó tiene un profundo carácter de tipo cualitativo, ya que, siendo esta una investigación que implica la indagación e interpretación de la realidad en términos complejos de relaciones intersubjetivas, la postura cuantitativa se hace insuficiente para comprender dicha realidad desde la perspectiva teórica de la acción comunicativa que fundamenta esta investigación. En este sentido, el objetivo de la investigación no es la explicación, sino la comprensión de estos procesos de construcción de significado y experiencias.

Paradigma de investigación

De igual forma, en la presente investigación se asumió como paradigma el interpretativo, ya que permite comprender la dinámica y diversidad de la realidad. Sobre el concepto del paradigma interpretativo, Kuhn (1971) expone que dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide.

Método de investigación

Siguiendo este orden de ideas el método utilizado fue el estudio de casos, el cual constituye un mé-

todo de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa, en cuanto al propósito del estudio de este caso, Stake (1998) plantea la modalidad del estudio de caso intrínseco y sostiene que este tipo de estudio se lleva a cabo cuando se desea una conseguir una mayor comprensión de un caso en particular.

Para la selección del caso Stake (1998) recomienda criterios como el acceso al campo, La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez como caso seleccionado cumple con estos criterios ya que la investigadora forma parte del personal docente de la misma y ha ganado la confianza de personas con información significativa en las áreas de interés para esta investigación, las cuales servirán de informadores en el proceso de recolección de información.

Escenario de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, núcleo Canoabo ubicado en la Parroquia Canoabo del municipio Bejuma del Estado Carabobo, forma parte de los 20 núcleos con que cuenta esta institución universitaria repartida en todo el territorio nacional. Creado el 8 de octubre de 1976 como Núcleo 7 actualmente se denomina Núcleo "Félix Adam", con el objeto de llevar a cabo la integración del trinomio Estudio-Trabajo-Producción, logrando así adoptar un nuevo sistema educativo

para las zonas rurales, propuesto por el Dr. Félix Adam.

Selección y participación de los informantes clave

Según el criterio de Taylor y Bogdan (1987) en la selección de los "participantes" de la investigación el número ni el tipo de "informantes" se especifican de antemano, consideraron que el número de casos estudiados carece de relativa importancia, lo realmente importante es el potencial de cada uno de ellos que ayudará al investigador en el desarrollo de sus comprensiones teóricas sobre el área estudiada. Atendiendo las definiciones antes expuestas, los "informantes" del estudio fueron seleccionados de manera intencionada, conformados por personas que estuvieron dispuestas de manera voluntaria a brindar información sobre UNESR, de manera de dar respuestas a las interrogantes planteadas en el presente estudio. En la investigación existen algunos "informantes clave", considerados como tal, por constituir una de las fuentes primarias de información (Fine, 1980, citado en Taylor y Bogdan, 1987). Entre ellos se encuentran tres docentes de la carrera de Educación, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), núcleo Canoabo. También participó en la investigación el personal docente y estudiantes de la UNESR al ser objetos de observación para el estudio.

Técnicas de recolección de información

En esta investigación se utilizaron dos técnicas para la recolección de la información: la observa-

ción y las entrevistas. A la observación como técnica por excelencia en la investigación de cualquier ciencia haciendo uso de la experticia del investigador como instrumento permite la compilación de datos de la vida real de acuerdo a las vivencias del autor, quien no sólo estudia el fenómeno sino que producto de la cotidianidad subyace en sus subjetividades y generan significados.

En cuanto a las entrevistas como técnicas e instrumentos a la investigación se utilizó la entrevista semiestructurada que de acuerdo a Rusque (2003), es flexible, dinámica y se considera no directiva, no estandarizada y abierta, de aplicación a grupos reducidos de personas.

Procedimiento metodológico

En cuanto a la manera de proceder en la presente investigación, Stake (1998) propone a su manera tres momentos en la metodología del estudio de casos como lo son: la formulación de las preguntas de la investigación, la recogida de datos y análisis e interpretación. La organización previa de las ideas o preconcepciones del investigador, así como la revisión de las teorías y técnicas de las cuales echará mano en el proceso de investigación, es lo que Stake denomina como las preguntas de la investigación, y es posible afirmar que la elaboración de las primeras tres secciones del informe de investigación obedecen al resultado de esta reflexión inicial.

Sobre la recogida de los datos, Stake (1998) señala que no existe un momento específico como punto de partida para ello, sino que envuelve toda

impresión formal o informal que el investigador obtiene del caso. El análisis e interpretación de la información puede resumirse en la frase de Stake (1998) como: “dar sentido a las cosas” el análisis e interpretación de acuerdo con las orientaciones que propone Martínez (2006) siguiendo las fases de categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Validez y fiabilidad

A los fines de asegurarse acerca de la interpretación que se hace sobre la información que aportan los informantes en las entrevistas, Stake (1998) recomienda el proceso de “revisión de los interesados”, por lo que en la investigación realizada la protocolización de la entrevistas y observaciones fueron sometidas a la revisión de los informantes. De igual manera, en el presente caso la triangulación se realizó desde las fuentes de información, es decir desde los informantes claves el ejercicio de la triangulación consistirá básicamente en la comparación de información de los informantes claves para determinar si ésta se corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. En este sentido, se justifica la triangulación en el presente estudio, por permitir la elaboración de apreciaciones cualitativas de los aspectos que se desarrollarán, con la finalidad de disminuir la posibilidad de error y aumentar la validez de lo que será estudiado.

Recolección e interpretación de la información

Previo a las entrevistas, se hizo entrega a los suje-

tos de estudio un *consentimiento informado* (Díaz, 2011), en el cual se aseguraba que la información que hiciera referencia a personas o cualquiera otro aspecto que pudiera ser identificado, sería cambiado para garantizar la privacidad de la información suministrada, igualmente se garantiza la confidencialidad de las grabaciones y la identidad de los informantes se ha mantenido en anonimato, razón por la cual los nombres verdaderos han sido sustituidos por seudónimos. Las entrevistas se realizaron en un ambiente de confianza e informalidad que sirvió de apoyo a la búsqueda de información clave para los propósitos de este trabajo. De esta manera, el presente estudio siguió su curso a través de varias fases, todas ellas posteriores a la construcción teórica del objeto de estudio mediante un análisis multifocal y luego de lo cual se realizaron las entrevistas a los informantes claves, grabadas y luego transcritas para facilitar el análisis de contenidos con mayor claridad y comprensión, las observaciones en el campo, cuya información fue analizada y codificados sus datos de manera manual, para el proceso de categorización, estructuración, contrastación y finalmente teorización.

Para la interpretación de la información recolectada primero se construyó un diagrama categorial donde se ubicó la categoría universal asociada a las categorías individuales y finalmente se presentó la definición emergente se llama “emergente”, pues, dicha definición es producto de la interpretación del investigador sobre la información sumi-

nistrada.

Como categorías emergentes se hallaron siete de ellas, a saber: concepción de la educación; concepción de la Universidad; concepción del estudiante, relación docente – estudiante; identidad profesional, práctica profesional y congruencia discurso – acción desde la visión de los docentes de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, carrera educación, núcleo Canoabo. Igualmente de la información recolectada durante las observaciones se logró precisar las relaciones de correspondencia entre los intereses cognitivos y elementos de la práctica pedagógica presentes en los docentes de la Universidad Experimental Simón Rodríguez.

En este marco de observaciones, según los hallazgos encontrados se puede decir que la educación es concebida por los docentes de esta casa de estudios como una interacción dialéctica, donde se forja conjuntamente conciencia y valores pero a la vez supone un espacio perpetuamente en crisis debido al desdibujamiento o contradicción de los fines y demandas educativas percibiéndose como un sector que urge de cambios.

Todo esto resulta o trasciende en un estudiante que ingresa a la Universidad distante de ese perfil que se supone debe tener y que refleja los vacíos y debilidades del sistema. Aunado a esto, desde la visión de los docentes caso de estudio, la Universidad se percibe o concibe como el espacio destinado a la interacción y producción de conocimientos. Sin embargo, se ha preocupado casi exclusi-

vamente por la transmisión de los mismos en otras palabras, se ocupa por la mera formación académica y la producción de títulos, resultando en una frágil vinculación entre universidad, sociedad y desarrollo.

En este sentido, se puede evidenciar que la interacción creadora, estimuladora y crítica de la Universidad con la comunidad está lejos de lo que se supone debe ser. Asimismo, en cuanto a los ejes académicos, la investigación es vista como una actividad reducida y débil con respecto al modelo ideal, lo que indica que esta universidad no ha sabido beneficiarse del carácter innovador de los modelos universitarios contemporáneos y que se aleja del perfil de origen. Resulta evidente que la praxis universitaria ha producido conocimientos en un porcentaje minoritario al esperado por el Estado.

Estos son aspectos básicos desde los que se enmarca la identidad profesional, la práctica profesional y la relación docente – estudiante, en este sentido, se observa un docente con vocación y comprometido con su labor, pero que siente la minusvaloración social de su rol. Lo que resulta en una práctica donde no siempre la congruencia discurso-acción se observa fácilmente.

Síntesis interpretativa

Ya culminado el proceso de comprensión e interpretación de la información recogida sobre el caso de la UNESR, a través de la entrevistas y observaciones, de alguna manera se ha cumplido con la indagación en el mundo de vida educativo social y

objetivo donde se legitiman o deslegitiman a través de las acciones los elementos discursivos teóricos y donde se configura una cultura pedagógica. En este sentido, se tiene una perspectiva ampliada y enriquecida por las vivencias de interlocutores válidos del discurso educativo sobre la relación entre intenciones y acciones que permiten ofrecer una teorización sobre la práctica docente del caso de estudio, los intereses cognitivos que subyacen a la práctica y por tanto la cultura pedagógica que es lo que pretende develar este esfuerzo investigativo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en cuanto al primer propósito planteado de caracterizar los tópicos de interés y prácticas pedagógicas presentes en los docentes caso de estudio, como resultado, se puede evidenciar dentro de la práctica docente que la participación en los aprendizajes dentro de la UNESR debía ser diferente desde el punto de vista de las modalidades de enseñanza y aprendizaje del sistema convencional de clases magistrales. Sin embargo, este principio pierde vigencia al comprobarse que los facilitadores no permiten la interacción de los participantes en el proceso de orientación-aprendizaje de la manera que se concibe según los fundamentos de la UNESR, sino que suponen parámetros tradicionales, siendo esto consecuencia del desconocimiento de los principios filosóficos, por lo que el docente se convierte en un dador de clases que no siempre toma en cuenta los aportes que los participantes pudieran hacer a dicho proceso. Lo mismo sucede

con el principio de la andragogía, lo que no debe significar facilismo, sin embargo, dentro de las prácticas observadas y según la información suministrada en las entrevistas, la práctica docente en el caso de estudio es principalmente pedagógica

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez se inscribe en los fundamentos de la andragogía, la participación, la flexibilidad y la experimentación, no obstante se evidenció signos de debilitamiento en la práctica de los mismos, tanto en los participantes como en los facilitadores, al punto que se puede hablar de un desplazamiento a los parámetros de una universidad tradicional. Ante el modelo andragógico de la UNESR, basado en los principios de participación, horizontalidad, libertad individual, igualdad de los agentes sujetos del proceso de aprendizaje, se puede hablar de una incongruencia con los principios filosóficos que ha de regirla, al comprobarse que los docentes infringen, no solo los procedimientos de evaluación andragógica en el aprendizaje, sino también todo el proceso de orientación-aprendizaje.

La toma de decisiones conjuntas que debería producirse entre facilitadores y participantes universitarios, no se realiza y aun cuando la extensión y la vinculación comunitaria ha venido ocupando un lugar importante en la agenda de las universidades de América Latina, no se observa dentro de la información recolectada indicios de que en el caso de estudio se concrete este principio. Y aunque se habla de avances en este aspecto vinculación comunitaria, se está lejos de un verdadero vínculo

universidad – sociedad.

Ahora bien, otro de los propósitos del presente estudio fue precisar las relaciones de correspondencia entre los intereses cognitivos y la práctica docente, universidad debe transmitir, interpretar y desarrollar la tradición cultural de la sociedad. En la teoría crítica, tal como se disertó en el contexto teórico referencial queda debidamente aclarado que conocer no es adivinar, que el conocimiento no es un producto auto engendrado al cual se accede de manera improvisada, sino recorriendo los caminos de la disciplina intelectual, donde el sujeto cognoscente se apropia de un reflejo lógico de la realidad objetiva mediante una serie de procedimientos o actividades armónicamente concatenados que, en su integración unitaria, le posibilitan el mismo.

De esta manera, las situaciones de aprendizaje son primordialmente momentos de interacción entre profesor y estudiantes con el objetivo de crear procesos de interpretación y construcción de significados. Ahora bien, dentro de la práctica docente en el caso de estudio se puede decir que a esta subyace el interés técnico principalmente, seguido por algunos destellos del interés práctico y el interés emancipador parece estar presente solo en el discurso más no en la acción. En cuanto a la práctica pedagógica, se puede observar que en ésta se centra en la acción entre sujeto, orientada a ejercitar el juicio por medio de la deliberación. El momento de aprendizaje constituye el objetivo primordial de la acción pedagógica por medio de si-

tuaciones de aprendizaje en las cuales se promueve la deliberación y la elección en donde se observa el uso de la discusión y el debate para la construcción de significados.

Según lo visto, en cuanto a la concepción del contenido de aprendizaje se puede apreciar como el interés que prevalece es el técnico, en donde la selección de los contenidos queda determinada por los objetivos, y más allá el discurso teórico se evidencia como aún la enseñanza se basa en las disciplinas y los temas se tratan de una forma fragmentada sin que existan procesos de integración que den significado a los contenidos, los docentes tiene poca participación en la decisión curricular y en la concepción del estudiante y docente se puede observar una prevalencia del interés técnico y práctico, en cuanto el estudiante es considerado como sujeto que interacciona junto con el profesor para crear las situaciones de aprendizaje propicias para la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos pero a la vez carece de poder para cuestionar los objetivos y los contenidos del currículo y se le considera como un producto

Mientras que para la concepción del docente, se considera que su función es crear las interacciones adecuadas que generan situaciones de aprendizaje significativas y su mayor compromiso está en las situaciones de aprendizaje no obstante, no tiene poder para participar en las decisiones curriculares y la calidad de su trabajo se mide por la eficiencia de su función como gestor del proceso educativo.

Finalmente se perseguía el propósito de descubrir el nivel de congruencia entre los sistemas de acción educativa y el mundo de la vida en el contexto investigado. El primero sería aquello sobre lo que los participantes en la interacción se entienden entre sí; mientras el mundo de la vida sería aquello desde donde inician y discuten sus operaciones interpretativas. (Habermas, 1989) para comprender la idea de comunicación en el ámbito del subsistema de educación superior, resultando necesario señalar que se pudo evidenciar en la universidad, los actores se conciben como entes protagónicos de una realidad arrastrada por la dinámica de una sociedad que corre a ritmo desmesurado, fuera de sus muros, frente a una institución que parece ir a pasos más cortos.

En esta expectativa de comportamiento donde la Universidad proclama en su discurso teórico la búsqueda y producción de conocimientos, la emancipación y desarrollo, esto sirve de medida para los interlocutores prácticos del mismo al momento de colocar sobre la balanza los efectos logrados en la transformación de la realidad educativa actual. Al contrastar esta interpretación de la realidad con los referentes teóricos que sustentan el discurso educativo, la contradicción entre dicho discurso y la realidad educativa se hace patente. Así, la comunidad universitaria se debate hoy la deslegitimación de la institución y la separación discursiva (teoría y praxis) que ha conducido a la desprovisión de los insumos necesarios para garantizar la homeostasis institucional, resultando

lógico acotar que es real la crítica continua al sistema por no criticarse a sí misma, al ser evidente que la universidad en su discurso práctico no legitimó al discurso teórico que el Estado requirió legitimar y para lo cual organizó planificadamente (Planes de la Nación) su proyecto o discurso teórico.

En el marco de las observaciones anteriores, resulta oportuno afirmar que se evidencia una incongruencia con el mundo de la vida y deslegitimación del discurso teórico hablando en términos habermarsianos. La congruencia teoría-praxis resulta baja y no pocas veces contradictoria, por lo que hay una débil práctica de la acción comunicativa, pues la expectativa de comportamiento que genera el discurso educativo teórico colide con las acciones que lo deslegitiman en el mundo de vida de la UNESR. Estos elementos comprometen la legitimidad intersubjetiva del discurso educativo frente a su interlocutor válido (la comunidad educativa y la sociedad en general), lo cual puede conducir a una devaluación educativa fundamentada en la escasa confianza que puede tener ésta en un aparato incapaz de producir los efectos deseados, es decir, podría darse el escenario de una eventual pérdida de credibilidad en la oferta educativa como vía hacia el desarrollo personal y el progreso social.

Significa entonces, que dadas las condiciones que anteceden, la cultura pedagógica del caso de estudio se configura en el marco de un análisis en donde los resultados han revelado un distancia-

miento de los objetivos que le dieron origen a la UNESR, junto a un bajo nivel de congruencia entre discurso y praxis, dentro de un sistema en donde el producto universitario no se ejerce en el contexto social, por lo que evidentemente se expresa la quiebra de la relación comunicativa entre el discurso teórico estatal y/o universitario y el discurso práctico.

Asimismo, dentro de los procesos de formación de educadores uno de los referentes más potentes pero menos retomados, son las concepciones, representaciones y creencias que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica. En el caso de estudio, se puede decir que los docentes poseen concepciones complejas sobre el proceso de práctica, en las que coexisten variados intereses y modelos, referentes de planeación y acciones, muchas veces contradictorias, que dificultan procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador y reflexivo.

En relación a esto último, la investigación realizada pretende favorecer a que se reflexione sobre la praxis educativa actual y su correspondencia con las necesidades de la sociedad, y así guiar la acción pedagógica hacia los objetivos de una educación emancipadora, liberadora y que responda a las urgencias de la sociedad existente y del hombre de hoy, debido a los hallazgos encontrados se hace necesaria más que nunca una reflexión sobre y en la acción, para que se hallen acciones y prácticas que finalmente confluyan en los objetivos y metas propuestas en la educación venezolana.

Referencias

- Ávila, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Colección Seminarius magisterio.
- Bermúdez, L. (1996): *La reorganización de la enseñanza universitaria*, Seminario "Universidad y Producción de Conocimientos". Universidad de Carabobo, Valencia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. N°36.860. Diciembre 30. Caracas.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. 3ª. Ed. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. 1ª edición en español. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2006) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillas. Península.
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Schön, (1989): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Problems og General Psychology*. New York: Plenum.

Sección:

Ponencias

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 28/10/2015

Resumen

El lector encuentra aquí tanto una experiencia de investigación como de pedagogía, la cual fue expuesta en el XII Congreso de Cultura Europea del año 2013 en Barcelona, España. Ella nació de las inquietudes de dos de mis estudiantes de trabajo especial de grado de la mención de Orientación, a quienes les correspondió tener en sus aulas de clase a dos jóvenes provenientes de las etnias Pemón y Yukpa. Les sugerí plantearse como intencionalidad del estudio: comprender la radical distinción cultural de cada uno de ellos. En cuanto a las bases teóricas referenciales figuraron: la Socio-antropología del venezolano popular de A. Moreno (1995, 2009), donde el autor plantea que en Venezuela coexisten distintos mundos-de-vida: el moderno, el popular y el de cada una de las etnias de nuestro país. También, J.L. Vethencourt (1996), psicoanalista venezolano con su teoría de la Madurez Psicológica quien también hace un aporte semejante respecto a la necesidad de estudiar la persona en su distinción histórico-cultural. La historia-de-vida convivida sirvió de metódica para encontrar el sentido y significado desde el que se hace persona tanto el Yukpa como el Pemón. Luego del proceso interpretativo hermenéutico logramos la comprensión de algunos aspectos significativos del mundo-de-vida de cada una de las etnias. Se ponen de manifiesto en la interpretación el significado de la familia y el de la educación, pero sobre todo el modo en que se constituye y hace persona. Conocer del mundo-de-vida abre las puertas para una educación y una orientación centrada en la persona con toda su diversidad cultural y su distinción de mundo-de-vida.

Palabras clave: Diversidad cultural en Venezuela, yukpa y pemón, mundos de vida, investigación educativa.

CULTURAL DIVERSITY IN VENEZUELA: YUKPA AND PEMON, TWO WORLDS OF LIFE

Abstract

The reader find she re both a research experience and a pedagogy experience, which was presented at the XII Congress of European Culture 2013 in Barcelona, Spain. It rose from the concerns of two Orientation students, who had to share classes with two young people from the Pemon and Yukpa ethnicities. They were suggested to pose as their intentionality study, to understand the radical cultural distinctiveness of each one. The referential theoretical bases included A. Moreno's (1995, 2009) Socio-Anthropology of Popular Venezuelan, in which he states the coexistence of different world-of-life in Venezuela: modern, popular, and each one of the ethnic groups in our country. Moreover, J.L. Ve then court's (1996) theory of Psychological Maturity, a Venezuelan psychoanalyst who also made a similar contribution regarding the need to study the person in his/her historical-cultural distinction. The history-of-life lived together served as a method to find the meaning and significance from which both Yukpa and Pemon becomes a person. After the hermeneutic interpretive process, the understanding of some significant aspects of the life-world of each ethnic group took place. The meaning of family and education, and especially the way a person is and does, arise in the interpretation. Knowing about the world-of-life opens doors for a person-centered education and orientation, with all his/her cultural diversity and his/her distinction from world-of-life.

Keywords: cultural diversity in Venezuela, Yukpa and Pemon, worlds of life, educational research.

*Doctora en Educación
Universidad de Carabobo

A modo de introducción

Cuando se habla de diversidad se ponen de manifiesto variados aspectos que el término puede evocar. Podríamos estar hablando de la diversidad de pensamiento, diversidad cultural, sexual, de formas y estilos de vida, entre otros. En el marco del XII Congreso de la Cultura Europea(2013) el tema de la diversidad cultural fue el centro de discusión. Decían los organizadores que querían abarcar con el término tanto las expresiones culturales que se manifiestan entre los propios miembros de la Unión Europea como otras en relación con otros continentes. Es que ellos viven la movilidad transfronteriza entre los países que integran la Unión Europea. Señalan que ello siempre trae consecuencias para el desarrollo de la vida cotidiana pues aparecen las complicaciones de las diferencias culturales de las personas procedentes de diversas partes de la Unión. Además tienen problemas de la inmigración de otros continentes. Es en este último caso donde se ubica esta ponencia: los inmigrantes venezolanos. En los tiempos actuales España ha recibido una numerosa afluencia de venezolanos. La situación política y económica del país ha producido la fuga de muchas personas al viejo continente, situación que antes no habíamos conocido en nuestro país, por lo menos en las magnitudes que hoy se ha dado. Venezuela fue más bien país hospitalario de los inmigrantes de la II Guerra Mundial.

Lo cierto es que, hoy en día en España, hay una

gran cantidad de inmigrantes venezolanos, y es importante que conozcan que no somos una población homogénea sin diversidad cultural. Sino que somos todo lo contrario.

Entonces, este asunto de la diversidad cultural en nuestro país es muy diferente al que se le plantea a Europa. En Venezuela, la diversidad cultural, trata de distinciones dentro del seno del propio país. No estaré hablando de la diversidad que nos trajo la inmigración, por ejemplo, europea en el siglo pasado. Sino de la que nace desde las prácticas históricas de vida propia y dentro de las cuales contamos con varios y diversos grupos étnicos cada uno con su propia identidad. En la nación, existen actualmente cuarenta y dos pueblos indígenas distribuidos en cinco grandes familias lingüísticas: Arawaco, Caribe, Chibcha, Tupiwaraní y los no clasificados llamados independientes. Estas cinco familias lingüísticas, están distribuidas entre las entidades federales: Zulia, Apure, Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro, Sucre, Monagas Anzoátegui, entre otras. Y en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) se establece el reconocimiento de la interculturalidad y se establecen normas y principios para legislar sobre la base del respeto, la tolerancia de las etnias indígenas.

Alejandro Moreno (2002), en un artículo publicado y que tiene por título: *Diversidad aquí y ahora*, explica que en el plano de la educación trabajamos sobre un supuesto de homogeneidad cultural,

esto a pesar de que no hay entre nosotros una homogénea forma de vida y no existe una cultura fundamentalmente igual para todos. Apunta el autor diciendo que “*Lo usual es creer que sí existe esa homogeneidad, pero que se diferencia por grados de información o educación, por costumbres o bien por la ubicación en la escala de niveles de progreso*” (p. 28). Lo cierto es que para el autor la distinción es de mundo-de-vida.

Tiempo antes pero en concordancia con lo expresado por Moreno, el psicoanalista venezolano José Luis Vethencourt (1996), ya había advertido a los psicoterapeutas que no deberían aplicar el psicoanálisis a las etnias venezolanas pues lo que debería hacerse era “*Estudiar la cultura del real vivir, la vida a secas*” (p. 32). Al respecto les decía a estos profesionales:

No se les ocurra hacerle psicoterapia psicoanalítica a nuestros compatriotas los pemones (...) tampoco a los pigmeos de África Central (...) nosotros los psicoterapeutas, trabajamos para la consciencia y quizás para la supraconsciencia pero jamás trabajamos para el inconsciente. (p. 32).

Muy sabias son las palabras de Vethencourt cuando señala que en general tenemos la tendencia a enmarcar las diferentes realidades desde una perspectiva teórica y de tratamiento. Como consecuencia de ello, nos acercamos a las culturas primitivas con sistemas obviamente extraños a nosotros cuando lo que deberíamos hacer es acercarnos con una actitud más humilde.

Como buen discípulo de Vethencourt, Moreno afirma en sus estudios de la antropología del vene-

zolano popular, que la vida no es única ni presenta una sola forma para todos los hombres. La vida acontece históricamente, en tiempo, lugar y comunidad determinados. Así que, siguiendo a este autor, en cada comunidad la vida es vivida de manera distinta.

Ahora detengámonos en preguntarnos sobre ¿Qué sabemos los educadores, y en general el común de la gente, de nuestros indígenas? Sabemos algunas cosas pero son muy elementales, sobre todo nos viene ese conocimiento de aquello que aprendimos en la escuela referido a los tiempos del descubrimiento y de la conquista española, otras veces nos han referido de sus leyendas y sus mitos. Pero, conocemos hoy de la precaria situación en la que ellos viven, de cómo les arrebatan sus recursos naturales o de cómo malviven en las grandes ciudades a donde se desplazan para sobrevivir y donde sólo consiguen una paupérrima condición de vida.

Una experiencia de investigación educativa

En mi clase de proyecto de investigación de la mención Orientación en el pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, dos estudiantes intervinieron para contarme que en sus sitios de trabajo se habían encontrado cada una de ellas con estudiantes que provenían de dos etnias de nuestro país. Una me dijo que en la Universidad Adventista donde ella trabaja, ubicada en Salom, estado Yaracuy, una joven de la etnia Pemón, estaba finalizando la li-

cenciatura en Educación. La otra alumna, me informó que ella también tenía en su liceo en San Joaquín, estado Carabobo, un joven estudiante de quinto año de bachillerato proveniente de la etnia Yukpa, cuya localización geográfica está en el estado Zulia, en el nororiente del mapa. Los Pemones por su parte, se encuentran ubicados en el sur oriente del país.

El comentario de ellas vino porque en la introducción del curso que se iniciaba les había hecho énfasis en el enfoque de la educación como acontecimiento ético y que debíamos por ello tener siempre presente a la persona que aprende. También les decía en esa oportunidad que se estaban formando para ser investigadores en educación.

En Venezuela, les decía en esa oportunidad, tenemos un investigador que ha planteado que en nuestro país coexisten distintos mundos de vida: el mundo de vida moderno, el popular y el de cada una de las etnias que existen en nuestro territorio, teoría de la socio-antropología del venezolano Moreno (Moreno y González, 2008), que ya mencioné de modo sucinto líneas atrás pero que el lector interesado en conocer a profundidad puede ir a las fuentes originales.

Fue ese el momento cuando las dos estudiantes intervinieron para contar la experiencia educativa que estaba aconteciendo en ese tiempo en sus respectivas aulas de clase, cuando nos dimos cuenta quienes las escuchábamos que esos jóvenes indígenas de quienes nos hablaban, provenientes cada

uno de su respectiva etnia, venían de localidades ubicadas geográficamente hablando en la periferia, el margen del territorio venezolano. De ese modo, pudimos reflexionar un primer asunto en este proceso de investigación que se estaba iniciando, el detalle de cómo las etnias se encuentran ubicadas en las partes más cercanas a las fronteras del país y a su vez, las más alejadas del centro del territorio venezolano. Analizamos esto y dedujimos que era como si a lo largo del proceso histórico se les hubiese ido empujando hacia los extremos, hacia los márgenes del territorio. Las fuentes documentales confirmaron esa suposición en cuanto a la ubicación, pues las etnias están ubicadas en los estados fronterizos y algunos de ellos tienen como frontera al mar.

Ante esta exigencia que se les presentaba a mis dos estudiantes, esto es, el tener que habérselas con estudiantes de una gran distinción cultural, aproveché la oportunidad de centrar el curso en torno a esa circunstancia educativa que podría presentársele a cualquiera de nosotros. Lo primero que hice fue poner a todos a reflexionar sobre ¿Qué sabíamos de una persona Pemón? Y también la misma pregunta acerca de un Yukpa.

Indiscutiblemente que de la exploración del asunto tuvimos que reconocer por unanimidad que nada, en lo absoluto nada conocíamos de ellos si se trataba de enfocarlo desde su distinción cultural. Pero también interesante fue ver que cuando comenzamos a plantearnos quién es este otro, las

respuestas siempre vinieron desde el razonamiento que da la formación académica de cualquier educador, impregnada de psicología, sociología, filosofía, pedagogía, entre otras. Y desde allí, en un comienzo, apoyados en estas ciencias, estuvieron hablando del ser humano, del individuo, pero no de la persona concreta del Pemón o del Yukpa, de aquella persona que estaba allí en esas aulas de clase de instituciones educativas ubicadas en el centro del país. La persona con toda su distinción cultural se había diluido dentro de aquel marco que les aportaba la ciencia.

Les hice ver lo que estaba ocurriendo. Les dije que habían hecho su búsqueda de conocimiento del otro en las teorías sobre la autoestima, la imagen, el yo personal, el autoconocimiento, y muchas cosas más de ese estilo psicológico. Decían además que debíamos ayudarlos a superar su estado tan precario, su estima personal, en fin, que deberíamos ayudarlos a cambiar, a transformarse, civilizarse. No había en esos momentos iniciales de la investigación espacio para escuchar realmente quién es este joven yukpa o pemón. Mucho menos para decir humildemente que de él nada comprendíamos. Entender y comprender son procesos del conocimiento muy diferentes (Moreno, 2009). Cuando nos apoyamos en la teoría y atrapamos el conocimiento, la realidad en ellas, sólo estamos buscando entender. Mientras que si dejamos que la realidad nos exprese y escuchamos su novedad, estaríamos buscando comprender. Así, observo que mis estudiantes solo buscaban enten-

der mas no comprender la realidad. No estaban interpelados por la realidad, en definitiva. Había mucho que avanzar aún.

Reconocer que de ellos en concreto no sabíamos nada era todo un reto para esta investigación que se había iniciado. Les sugerí, que si realmente queríamos aprender algo, ese algo era aprender del otro. Les hice ver que teníamos que pensar en lo que pensamos para buscar hacer lo que Husserl llama Epojé. La persona reflexionando de lo que piensa su pensamiento, podría ubicar los prejuicios y falsas ideas que tiene sobre lo pensado. Así lo hicimos. Las intervenciones en el curso poco a poco fueron dando indicativos de que se encontraban en un proceso de reflexión sobre lo que tenían como verdades indubitables. Una de ellas es lo que atañe a la categoría del ser humano. Categoría sobre la que actúan todas las ciencias sociales y de la educación. Un ser indistinto, universal. Desde allí no podíamos partir si se trataba de no encajonar a la persona en la indistinción.

Este proceso previo en la investigación tomó tiempo en cuajarse, fueron varias sesiones de clase que nos llevó ir logrando que los estudiantes del curso descubrieran esa verdad: siempre hemos estudiado al ser humano nunca nos hemos detenido a encontrarnos con el otro para comprender quién es.

Luego de ese desvelamiento del pensar sobre lo que pensamos, ver que hemos aprendido un único modo de pensar y además a no pensar en lo que pensamos, surgió el segundo paso: reconocer que

el otro es quien me enseñaría y diría quién es él, y que habría que recoger su testimonio de vida. Él mismo debía contar de su vida, de su historia de vida

Mis dos estudiantes que tenían en sus aulas de clase jóvenes de las etnias pemón y yukpa, eran las personas adecuadas para pedirles a ellos que les contaran sus historias de vida. Cada una de ellas comentó que entre ellos había una muy buena relación personal, confianza, amistad de largo tiempo, es decir podrían confiarse en ellas para contarles su vida pues había una muy buena pre-historia (Moreno, ibíd.). Este momento de la investigación no se puede tomar a la ligera en la investigación pues la historia que se produce se da es en ese marco de la relación personal, el éxito o fracaso de la historia de vida que se produce, en gran medida, de allí depende.

Cada investigadora pasó a ser una cohistoriadora (CH), cada narrador sería el historiador (H). Cada una por su parte, en su lugar de trabajo se enfrascó en producir su historia de vida. Una se hizo en la Universidad Adventista de Salom y la otra en el liceo de San Joaquín. Tenemos así que la producción historia de vida de cada uno de los jóvenes, pemón y yukpa, se constató en el marco de un encuentro cordial, informado y de una relación de confianza entre el historiador y la cohistoriadora.

Una vez obtenido el consentimiento de cada joven para grabar su historia de vida, procedieron a ello. Grabar, desgrabar y transcribir la historia de vida

de modo fiel, sin mutilaciones ni cambios de ningún tipo. A continuación despliego algunos puntos de interpretación de las dos historias de vida producidas por las dos estudiantes cohistoriadoras con sus alumnos historiadores dentro de los cuales emerge el sentido de lo narrado. La historiadora de la etnia pemón se le dio el nombre ficticio de Brisa y Conopaima fue nombre dado al joven yukpa.

Historia de vida de Brisa: una síntesis de interpretación

Esta historia de vida se produjo entre la historiadora, Brisa la joven de la etnia pemón, y Luisana Caldera, la cohistoriadora. La historia de vida de Brisa nos permitió introducirnos en su modo de habérselas con su realidad. A continuación abro la interpretación de la historia de vida de Brisa, limitada su extensión a los márgenes del espacio permitido para la publicación del artículo.

El sentido de lo narrado

Primer punto de concentración: el padre

H....vengo de una familia humilde, este... pero con muchos principios y valores. Desde chiquita mi papá siempre nos decía que cuando fuésemos grandes íbamos a estudiar, íbamos a ser alguien en la vida.

En estas primeras líneas de la narración, la historiadora antes que nada deja sentado a la cohistoriadora que la condición humilde de su familia no tiene nada que ver con carestía de valores y de buenos principios. Por el contrario, una cosa nada tiene que ver con la otra, le está diciendo. Esto es

lo primero que deja claro. A partir de esta aclaratoria, desplegará a lo largo de toda la narración cómo la familia indígena de la etnia pemón, aun con todas las dificultades económicas que sufre en su comunidad, lucha por que sus descendientes tengan un futuro mejor del que han experimentado los padres. Dejará ver de forma muy clara que el camino para ello es la educación, que los jóvenes estudien, se preparen en las escuelas y liceos. Pero antes de esa preparación educativa está la presencia sólida de familia, familia que la forma y la cría con todas sus expectativas respecto a sus hijos, lo que pueden esperar de ellos, los riesgos que encontrarán en el camino, los obstáculos pero convencida de que los pueden vencer y lograr. Ésta es la historia del pemón padre y del pemón hijo y junto con ellos la historia de vida de toda esa comunidad aborígen. Como bien dice el investigador de la antropología del venezolano popular ya mencionado, A. Moreno (1995), hay en toda persona contenido dentro de sí todo un mundo-de-vida. Es decir, un mundo donde la persona desarrolla, despliega esa vida, esto es dentro de la práctica concreta del vivir que un grupo humano histórico comparte, en el que se da ya su vivir, sin decisión previa, es decir, sin que nadie lo decida, y sin reflexión consciente alguna.

Intento adentrarme en esas prácticas inconscientes implícitas en la vida de Brisa, prácticas que van más allá de su persona y que dejan escuchar el mundo vívido que llevan por dentro histórica y comunitariamente. Como bien dice Ferrarotti

(2012) en una persona está toda una sociedad, un mundo-de-vida, diría Moreno. Veamos pues de lo que nos habla el mundo-de-vida de esta joven pemón. Lo común del relato es la dificultad, la vida dura pero junto a ello aparece la lucha por algo mejor, una vida mejor de la que han tenido sus antepasados. La figura-significado en que se centra el relato es la de los hijos. En este caso las hijas, pues sólo niñas tienen esta familia de Brisa. Pero, quien motoriza ese esfuerzo para que las hijas salgan al mundo que está fuera de su comunidad indígena con una mejor preparación es el padre; aparece el padre como la figura-significado en la familia de esta etnia aupando la preparación educativa de las hijas. El padre y las hijas, allí se concentró la familia en la historia de vida. Pero me preguntó ¿Por qué no sale la madre en todo el relato? ¿Será porque se concentra la narración en desplegar el cómo ella ha logrado llegar a ser una estudiante que está finalizando una carrera universitaria? No lo sé. Todo el esfuerzo narrativo se concentró en dar cuenta de cómo fue que ella, una indígena pemón, junto con sus hermanas han estudiado.

Lo cierto es que es el padre quien posibilita que las hijas estudien, pero al hacer esto vamos escuchando todos los obstáculos que existen para que lo puedan hacer. Sin embargo, aparece una persistente lucha por buscar el modo de lograrlo, y aún más, las hijas le siguen el paso que él les marca. Pero todo en un contexto amoroso sin imposición,

y si es que llega a haberla es una imposición amorosa, de cuidado, de esmero, de confianza. Es como si se las restea con ellas aún con los peligros que las acechan. La sabiduría del padre se va a hacer presente a lo largo de la narración. El padre es, más no la madre, quien aparece explícito, él es el que decide lo que se hace o no se hace, es quien programa, ejecuta todas las acciones a tomar.

Segundo punto de concentración: estudiar para ser alguien en la vida

¿Qué dice cuando dice *“mi papá siempre nos decía que cuando fuésemos grandes íbamos a estudiar, íbamos a ser alguien en la vida”*, nos reflexiona de la autoridad que posee esa figura que lo pronuncia, la autoridad del padre en esta cultura está presente. Luego, también, habla el proyecto que tiene el padre para con sus hijos. Uno podría pensar que eso no tiene nada de extraño, cualquier padre es eso lo que desea para su hijo. Pero es que aquí lo dice el padre y no la madre, y estamos acostumbrados en Venezuela a escuchar es a la madre como esa figura-significado que sabe lo que conviene al hijo, pero que además el hijo reconoce en ella esa autoridad sobre su vida. En la etnia pemón el padre aparece como marca-guía, esto es como una señal de *“Posible significado organizador que, a lo largo de toda la historia, puede convertirse en clave de comprensión del sentido disperso en ella y núcleo frontal generante de todo el sentido y el significado”* (Moreno, 1998: 23). Estudiar aparece de la mano del padre

y con ello emerge como posibilidad de mejora para “ser alguien en la vida” y esa palabra la pronuncia el padre.

Entonces, si no estudia el joven no tiene chance de salir de la situación de precariedad en que vive el pemón. Creo que esta máxima de este padre pemón, no dista mucho de ser lo que la mayoría de las personas hemos oído de nuestros padres. Aquí la novedad radica en que la situación inicial de la que se quiere salir es de la que viven estos indígenas en su comunidad. Situación denominada de humilde por la historiadora pero que sabemos es de pobreza extrema económica, falta de recursos para la más elemental subsistencia para la mayoría de esa población.

Aunque el padre sabe cuál es el camino a seguir para que sus hijas salgan de esa situación de desventaja, no es fácil transitarlo. El camino de la educación escolar está para ellos lleno de obstáculos, el panorama no es sencillo ni fácil de emprender:

“...mis hermanas también están en la escuela... pero había una maestra, como era una escuela integral, integrada de muchas secciones, ella se enfermó y nunca quiso seguir trabajando, entonces fue allí cuando mi papá decide no dejarnos estudiar más (...). Pero pasó un día que él nos llevó a un cerro quedaba a quince minutos donde estábamos y él nos dice “quiero que sigan estudiando pero no sabemos cómo porque ya no hay maestro en la comunidad”. Es allí que un primo llamado Benedito nos apoyó y visita allí donde vivíamos y él le dice a mi papá que quiere que mis hermanas sigan... que sus primas sigan estudiando. Y mi papá le dijo: “¿Pero cómo si no hay maestro?”. Y él dijo: “Yo metí mis papeles y voy a empezar a trabajar. Y yo quiero

que mis primas estudien, igual que las pequeñas”. Es allí cuando mi papá lo pensó mucho y... decidimos salir de la comunidad y seguir”

Siempre es el padre a través del cual se narra la dificultad extrema de la familia pemón para acceder a estudiar. No hay maestros ni escuelas en condiciones de cumplir con ese derecho a la educación que tiene todo venezolano. El padre no se amilana ante esas dificultades concretas de modo permanente. Reacciona pues el contexto humano lo hace abrir nuevamente la posibilidad de que sus hijas estudien: el primo Benedito no solo va a estudiar él sino que quiere que sus primas también lo hagan. Se pone de manifiesto en estas palabras que no es un asunto particular del padre de Brisa, es un valor compartido por los pemones, estudiar es la salida a su estado precario de sobrevivencia.

“Y mi papá le dijo: “¿Pero cómo si no hay maestro?”. Y él dijo: “Yo metí mis papeles y voy a empezar a trabajar. Y yo quiero que mis primas estudien, igual que las pequeñas”. Se deja oír que es el diálogo lo que utiliza la narradora para ponernos al tanto de lo que va aconteciendo entre los personajes significados que posibilitan la construcción de las acciones. Es el diálogo cercano entre dos hombres decidiendo el futuro de otros miembros de la familia. Son los hombres los que saben qué hacer pero también las mujeres tienen acceso a entrar en esa lucha por educarse para estar preparadas para enfrentar el mundo que está fuera de la comunidad indígena. Es decir, no hay entre los pemones exclusión de la mujer en cuanto a que ésta estudie y aspire a “ser alguien en la vi-

da”. El estudiar en el pemón aparece como un valor compartido que dinamiza la conducta de los conductores de la familia, el padre y el primo, hacia esa realización concreta de estudiar como camino que puede conducir a la superación de situaciones de desventaja histórica.

Para realizar el proyecto estudiar y ser alguien en la vida tienen que salir de la comunidad:

“Es allí cuando mi papá lo pensó mucho y... decidimos salir de la comunidad y seguir. Mi hermana iba a cursar sexto grado y la otra el quin... quinto grado. Es allí cuando al año mi hermana sale de sexto grado y mi papá decide sacarnos al pueblo El Dorado, donde había un liceo público, pero... Y decidimos salir de la comunidad, tres horas y media de ahí por el río (...) en lancha, en lancha a tres horas, había un motor, teníamos que atravesar un salto, a veces eso era un peligroso porque... los remolinos... agarraban... se trancaba la punta de la lancha y allí muchas personas han muerto. Es allí cuando empezó nuestra vida allí en El Dorado. Mi hermana, la mayor, entró a, a séptimo, al liceo...”

Al terminar la hija mayor la primaria el problema del estudio se acrecienta, deben salir de su comunidad hacia otra relativamente cercana a buscar el liceo donde estudiar. Con la llegada de la hija a la secundaria aparece esa necesidad de salir para que pueda seguir estudiando. No tener maestros en las escuelas unido a la inexistencia de liceos en las comunidades indígenas son dos obstáculos a vencer en el proyecto de la familia. El padre es el que piensa, es él que ve lo que ocurre, programa, decide y actúa. ¿Será esto una condición solo particular en esta familia mas no compartida por toda la comunidad? No lo sé, habría que seguir profundizando en el estudio haciendo otras historias de

vida para ver si se reafirma esta marca-guía. Sin embargo, la intervención del primo hace ver cómo éste habla del asunto de los estudios es con el padre y no con los dos padres, o solo con la madre en particular. Se dirige a él como la autoridad de la familia en estos asuntos de decidir el futuro de los hijos.

Tercer punto de concentración: el sentido común señala que fallará el proyecto de estudiar

El padre está convencido de que sus hijas van a estudiar aunque muchos le auguran el fracaso:

“Mi papá decide sacarnos al pueblo El Dorado, donde había un liceo público, pero... había mucha gente que decía que... mi papá no iba a cumplir ese sueño, porque además que venimos de una familia cristiana adventista, entonces que muchos jóvenes se pierden por esos caminos por la música, la droga, la prostitución, de todo. Entonces le dijeron un montón de cosas, que también íbamos a salir embarazadas, mi hermana mayor iba a tener dos niños a los quince años, la pequeña un hijo... de todo nos dijeron. Mi papá nunca escuchó eso y decidimos salir de la comunidad, tres horas y media...”

Estas frases a la luz del testimonio total son relevantes pues en este caso, Brisa es testimonio de vida de que sí podían llegar a hacer estudios universitarios, cumplir el sueño del padre. Aparecen todos los riesgos de los jóvenes, en especial el de las mujeres. Lo más usual es que las niñas se embaracen, se llenen de hijos y no logren estudiar. Aparece la realidad común entre las jóvenes. Pero también otros peligros acechan: la droga. Pero el padre tozudo *nunca escuchó eso*.

Cuarto punto de concentración: las hijas inter-

nalizaron el mandato del padre como propio y vencen las dificultades

“Es allí cuando empezó nuestra vida allí en El Dorado. Mi hermana, la mayor, entró a, a séptimo, al liceo. La otra a sexto grado. Mi hermana y yo, las últimas de las cuatro íbamos a cursar el tercer grado, pero la verdad es que yo no sabía ni siquiera decir un “hola”, un “sí” o un “no” en español, en castellano. Y es allí que era un ambiente nuevo para mí, mucho de mis compañeros cuando veían a indígenas, pemones, decían: “india de todo” y eso era algo que a ti te dolía. Yo sí entendía perfecto el castellano mas no lo hablaba. Y es allí que yo recuerdo a un profesor, se llama... Julián... Ruiz, Julián. Él empezó a hablar con nosotras, “¿Pero qué tienen? Tienen que empezar a hacer amistades”. Pero eso era algo nuevo para nosotros porque ¿Si tú no sabes hablar el español cómo te vas a comunicar? Y a mí a veces me daba pena, yo sí respondía con mi cabeza si era sí o no, pero así decirlo con las palabras, no. En cuarto grado fue lo mismo, pero allí si ya empecé a decir “hola ¿Cómo está maestro?” Esto ya no lo entiendo así...”

La escolaridad le sirve para contar lo que les va aconteciendo al padre junto con sus hijas a lo largo del tiempo. Nunca está sola Brisa en su narración, su vida no está narrada desde el aislamiento del yo sino desde la relación-familia. No fue fácil cumplir el sueño del padre. Una vez que salen de su comunidad, los de afuera no las reconocen como iguales; fueron objetos de ofensas: *“cuando veían a indígenas, pemones, decían: “india de todo” y eso era algo que a ti te dolía”*. Para el resto de los venezolanos decirte que eres *“india”* es insultarte, es sinónimo de salvaje, ignorante. Particularmente yo recuerdo que en mi infancia cuando te querían decir que no fueras montuna al saludar te advertían que si no tenías buenos modales te parecerías a un *“motilón”*. Motilonos perte-

necen a una de las etnias del occidente del país.

Nada sencillo es para estos osados jóvenes que salen de su comunidad tras una esperanza: el trato maltratador que reciben por su condición indígena pero también por una incomunicación de los criollos con nuestros aborígenes, no ha habido tradición de afecto, hospitalidad, ni empatía por ellos. Además el idioma, éste también juega un papel relevante. Realmente estos jóvenes indígenas se viven extranjero aunque están en su propio país. La gente los vive desvalorizadamente. Y ellos cuando acceden a las ciudades o pueblos viven en el mundo de los criollos, un mundo de atropellos y humillaciones. Hay sus excepciones particularizadas en figuras puntuales:

“Y es allí que yo recuerdo a un profesor, se llama... Julián... Ruiz, Julián. Él empezó a hablar con nosotras, “¿Pero qué tienen? Tienen que empezar a hacer amistades”. Pero eso era algo nuevo para nosotros porque ¿Si tú no sabes hablar el español cómo te vas a comunicar? (...) En cuarto grado fue lo mismo, pero allí sí ya empecé a decir, “hola ¿Cómo está maestro?” Esto ya no lo entiendo así...”

Quinto punto de concentración: el encuentro y el desencuentro en la relación con los otros

Es en el encuentro humano cálido y respetuoso donde se facilita la entrada del joven indígena a la escuela fuera de su comunidad. El profesor y en él, la escuela, puede hacer algo por este joven extraño a este otro mundo, que llega desválido pero con un sueño, el sueño de estudiar para ser alguien, según reza la máxima del padre desde el inicio de la historia de vida. Por intermediación de

Brisa nos está narrando todo lo difícil que fue seguir los preceptos que el padre les transmitió. Esa dificultad en el camino se suavizó por el encuentro, la presencia cariñosa y atenta de este profesor. Qué significativo puede ser un buen maestro en la vida de las personas, máxime cuando se hallan en desventaja social. Pero también emerge el desencuentro con los otros, los que la tildan de “indias... de todo”.

El padre está direccionando e iluminando el proyecto de estudiar desde el principio hasta el final de la narración:

“... Cuando mis hermanas mayores salen de quinto año, él dice: “Yo voy a mandar a mis hijas a la universidad que queda en Nirgua, estado Yaracuy”. Pero mucha gente decía: “¿Pero cómo, si eso está muy lejos?”. Somos de familia de bajos recursos, “¿Cómo vas a hacer para pagar el semestre porque es una universidad privada?”. Mi papá dijo: “Eso no importa, yo sé que mis hijas van a ser profesionales y yo lo voy a hacer. Dios me va a ayudar y yo lo voy a cumplir”. Y así fue como nos vinimos para acá y hoy en día gracias a los esfuerzos de mi papá muy pronto me voy a graduar.”

Siempre aparece en la historia la gente augurando un mal futuro, una dificultad salvo el primo Benedito que aparece abriendo puertas para poder cumplir el sueño de estudiar él y sus primas. La gente simboliza el sentido común; verbalizan lo que es común ver qué ocurre con la gente joven. Pero el padre sigue sin escuchar lo que la gente cree. Él tiene fe en sus hijas, encuentra en esta opción de los estudios universitarios que ofrece la iglesia adventista el chance concreto para lograrlo. Él sabe que sólo no lo puede hacer pues no tiene los

recursos económicos para hacerlo. Se reitera que el padre está claro sobre cuál es el camino: estudiar, prepararse profesionalmente y cuenta con esta iglesia que tiene una infraestructura institucional donde recibe a estos jóvenes indígenas para darles educación superior. La otra cosa que posee este padre, y la cual es fundamental en la consecución del proyecto, es que el valor que tiene para él estudiar también lo ha logrado transmitir a sus hijas. Estas han asimilado el valor del estudio desde el padre y cumplieron con él. Le cumplieron a él. Ya Brisa y sus hermanas son profesionales; ella se graduó en Educación. A partir de aquí habría que completar la historia-de-vida para ver qué hay más allá de graduarse: ¿Regresan a su comunidad, qué acontece luego, cómo acontece? ¿No saldrá en la nueva narración la madre, porque aquí nunca emergió? Aquí la familia explícita fue de padre-hijas, la madre aparece como una madre ausente en la vida de la joven. No es falla, no es abandono, es solo silencio de narración de madre. Mucho padre sí se dejó escuchar en esta narración de vida.

Tenemos entonces que desde la historia de vida de una joven pemón se asoma un mundo-de-vida donde la primera guía de comprensión es el padre. El padre con un significado muy fuerte conduciendo, señalando, iluminando, lo mejor que han de hacer sus hijas.

Las hijas se escuchan amorosas y comprensivas con los mandatos del padre respecto a lo que han

de hacer con su vida: formarse profesionalmente para ser alguien en la vida.

La madre no emerge explícitamente, sólo un silencio de madre que hace pensar que hay que avanzar en escuchar otras historias de vida para ver cómo emerge este personaje-significado.

La relación humana prevalece en la vivencia narrada: centrada en el padre, en las cuatro hermanas, el primo preocupado por compartir su proyecto de estudiar con sus primas, el profesor cercano y cariñoso que las impulsa a hablar el castellano y a hacer amistades, pero también aparece en la palabra de la gente contraria al proyecto del padre recordándole los peligros que acecharán a sus hijas. Es siempre una narración entre personas.

Conseguir lograr los estudios tiene un fin: cumplirle al padre. El padre quiere que se formen, se instruyan. Ése es el camino para salir de la situación que vive el pemón. Algunos agarran los malos caminos como las drogas, pero aun así había que hacerlo, había que arriesgarse. Eso lo dictaminó el padre.

Sortear la dificultad del lenguaje, de la distinción étnica, la limitación económica, la dificultad de ir a la escuela en estas comunidades, la discriminación y el maltrato de que son objeto por otros niños cuando salen al exterior de sus comunidades, nos dejan ver un mundo nada fácil de sobrellevar, mucho menos de salir exitoso, en la búsqueda de lograr su escolaridad. Cuando hacemos educación,

cuando instruimos, cuando tenemos estos niños y jóvenes en nuestras escuelas, consultorios médicos, u otro espacio profesional, lo menos que debemos tener presente es preguntarnos ¿Qué sé yo de esta persona en su radical distinción?

La historia de vida de Conopaima

La historia de vida de Conopaima, un joven estudiante de quinto año de bachillerato proveniente de la etnia yukpa, se produjo en el encuentro entre él y su profesora Mildred Rodríguez. Sintetizaré aquí algunos aspectos emblemáticos de la interpretación comprensiva de esta historia.

El sentido de lo narrado

Primer punto de concentración: estudiar

Al igual que Brisa, Conopaima nos pones al tanto de la dificultad de estudiar que tienen los niños y jóvenes de su comunidad:

H. “Este, yo vine aquí estudiar por situaciones este... de la escuela, por allá en nuestra comunidad tenemos escuelas pero no tenemos cuarto, quinto y sexto años; sí en la parte donde está el estado Zulia, sí tenemos pero no tenemos para estudiar como... porque necesitamos para estudiar, como porque necesitamos... bueno, no tenemos recursos, este.. ¿Cómo es? comprar esos... Como había una cura aquí que nos apoyó, por primera vez... él se llama padre Eduardo; él dijo que en Valencia había un liceo que daba más así sin cobrar, ¿Cómo es que se llama eso? Mensualidad pues. Entonces por esas razones yo me vine pa’ ca. Bueno, fue obligado de mi mamá pero gracias a ella porque... fue obligado porque mi mamá no tenía recursos pa’ pagá los liceos de ese... ese estado Zulia”.

Estas líneas nos hablan del porqué los jóvenes yukpa salen de su comunidad si quieren estudiar, no hay condiciones para hacerlo si se quedan allí. Al

igual que con los pemones, aparece el apoyo externo de instituciones, ambas religiosas, que posibilitan exitosamente que estos muchachos donde su familia quiere que estudien logren hacerlo. En ambos jóvenes, cada uno proveniente de su comunidad indígena, es la familia la que los impulsa a salir a estudiar. Conopaima nos habla de su familia. Con él emerge una familia de madre-hijo.

Segundo punto de condensación: “mi mamá es una familia”

H. ...fue obligado de mi mamá pero gracias a mi mamá porque... fue obligado porque mi mamá no tenía recursos pa’ pagá los liceos de ese... ese estado Zulia (...) Bueno primero que todo le agradezco a mi mamá porque mi mamá es una familia muy humilde pues no tiene una cosa así como está viviendo aquí. La casa de nosotros hasta hoy tenemos es como una lámina y sin cuarto. Bueno, a mí me cuesta mucho porque yo aquí comiendo bien y mi mamá allá no tiene no tiene ese recurso. Bueno, le doy gracias a mi mamá y a todos porque yo soy el único de mi mamá que sigo pa’lante.

La familia que nos deja oír es de madre –hijos. Es emblemática esa expresión “mi mamá es una familia”, mamá y familia es una misma cosa. Es la madre la que empuja al hijo a irse con los religiosos, es ella la que sabe lo que le conviene. Más adelante la narración da cuenta del asunto de la bebida como un problema familiar, la madre bebe y es por ello que quiere que el hijo no siga estos pasos, quiere sacarlo de esa posibilidad.

Al igual que en la historia de Brisa, este joven tampoco cuenta de una vida de individuo sino de relación. Todo lo narrado va acaeciendo siempre con el otro que le acompaña, en Brisa es el padre,

en Conopaima es la madre. No aparece en ellos ni el aislamiento ni la autosuficiencia, tampoco los planes personales como cosa de un individuo. Aparece el hombre-relación que también se hace presente en el venezolano popular (para ampliar este tema ir a las fuentes del autor: Moreno, 1995, 1998, 2000, 2009).

Tercer punto de concentración: el padrastro es como un padre

Al lado de la madre aparece la figura del padre de Conopaima pero no es su padre biológico, es su padrastro. Una figura-personaje que emerge cargada de afecto positivo.

H._ No, bueno, mi papá... la experiencia de mi papá y mi mamá son diferentes. Este, mi mamá, vivía con mi papá y se dejaron, entonces tengo un padrastro que es un profesor que no ve. Bueno, él daba clases pero ya por la vista no da clases, está ciego. Es un profesor y mi mamá es una bedel de la escuela (...) No. La experiencia de mi papá este... él se fue con otra mujer pues y entonces no me quiso por eso no quiero nombrar a mi papá yano... A pesar que es mi papá no lo quiero como mi papá. Quiero es a mi padrastro que fue el que me crio y me dio el apoyo del estudio y por eso digo que mi padrastro es mi papá y el otro papá no es como si fuera mi papá pues... entonces estoy orgulloso es de mi padrastro, de mi padrastro y de mi mamá.

La ausencia de padre se hace presente. El padre biológico aparece para ser dibujado en su ausencia y en su dispersión que va de una a otra mujer que luego deja sola de marido y a unos hijos solos de padre. De allí que la madre es una familia como sabiamente nos dijo Conopaima. Ella contiene todo para hacer familia una vez que ya tiene el hijo no necesita al padre.

Cuarto punto de concentración: no se viven como una comunidad perteneciente al estado Zulia

El yukpa cuando habla del Zulia lo hace de un modo en que deja ver que ellos no forman parte de ese estado ni de este país Venezuela, se viven como otra nación dentro del mismo Estado.

H.-...por allá en nuestra comunidad tenemos escuelas pero no tenemos cuarto, quinto y sexto años; sí en la parte donde está el estado Zulia, sí tenemos pero no tenemos para estudiar como... porque necesitamos para estudiar (...) fue obligado porque mi mamá no tenía recursos pa' pagá los liceos de ese... ese estado Zulia".

A modo de síntesis parcial: análisis de lo interpretado

En ambas historias de vida aflora un modo de habérselas con su realidad. Tanto en una como en la otra, estudiar es un valor por el cual luchan tanto la familia como el propio joven. La familia, tanto la figura del padre en la joven de la etnia pemón como la madre en Conopaima, el joven yukpa, tienen la sabiduría y la autoridad con el hijo, para decirle lo que le conviene: irse y estudiar. En la interpretación comprensiva de ambas historias aflora que aunque esa lucha que libra el joven es dura, la logra realizar. Siempre tienen presente su gente, esa que han dejado pero que no se olvida ni se deja en el pasado. Está presente. Es justamente esa presencia de familia, cada uno con su singularidad, lo que sostiene a estos jóvenes que emigran a las ciudades con un proyecto en la mano y con una ayuda concreta para la realización del sueño.

He aquí la diferencia con esas familias que salen de sus comunidades indígenas sin ningún apoyo y que terminan deambulando indigentes por las calles de las ciudades importantes del país bajo la indiferencia de las acciones concretas y efectivas de las políticas sociales del país.

Indiscutible fue el asombro cuando reflexionamos al final del curso y contrastamos lo que de partida conocíamos de los pemones y de los yukpas y lo que al cierre habíamos llegado a comprender. La sensibilidad frente a la presencia del otro dejaba escuchar el respeto, el comentario apropiado basado en la evidencia empírica conocida y contenida en la narración, desde su pleno significado. Ya no se habló más en el curso de forma generalizada y abstracta sobre el indígena, no hubo prejuicio ni presuposiciones. Sólo la realidad de vida histórica y actual, un mundo-de-vida contenido en su historia-de-vida, se le plantó frente a sí a cada uno de los estudiantes del curso, la historia los interpeló, los puso a pensar sobre lo que siempre habían pensado y también en lo que hacemos sin pensar. Y en cuanto a las dos cohistoriadoras, ellas lograron producir su trabajo especial de grado en la mención orientación de la FaCE-UC y concluir su formación académica exitosamente pero sobre todo muy orgullosas de la complejidad y densidad de las investigaciones realizadas.

A modo de cierre señalo que para el maestro o profesor es de gran utilidad encontrarse en la investigación educativa con la diversidad cultural

venezolana pues a través de ella puede ver el camino cualitativo transitado y podría llegar a ver el rostro del otro con respeto, admiración y orgullo. Podría entregarse a una acción educadora cargada de sentido. Se alejaría de la mera instrucción y se detendría en buscar cómo encontrarse con esta persona y con él con todo su mundo-de-vida.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo, 2000.
- Ferrarotti, F. (2012). *Historia e historias de vida*. Colección Convivium Minor, N° 5. Caracas: Cip.
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Cip.
- _____ (1998). *Historia-de-vida de Felicia Valera*. Caracas: CONICIT.
- _____ (2000). *Buscando padre. Historia-de-vida de Pedro Luis Luna*. Valencia: Edic. Librería U.C.
- _____ (2002). Diversidad Aquí y Ahora. En *Heterotopía* N° 2- 02. Caracas: Cip.
- _____ (2009). *Y salimos a matar gente. Perfil del delincuente violento de origen popular venezolano*. Caracas: LUZ / Cip.
- Moreno, A. y González, V. (2008). *La Orientación como problema*. Caracas: Cip.
- Vethencourt, J. L. (1996). La madurez psicológica. En *Heterotopía*, n° 1-96. Pp.56-82. Caracas: Cip.

LA SEÑAL DE JONÁS DESDE LA HERMENÉUTICA CONSTRUCTILÍTICA



HELY LÓPEZ*
helylopeztovar@gmail.com

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 03/03/2015

Resumen

Ponencia ante el II congreso internacional: fenomenología- hermenéutica desde el arte de investigar, a partir del Constructilismo, siendo un sistema de investigación, sobre las palabras de Jesucristo, cuando le acosaron los escribas y Fariseos, diciendo: *“Maestro, deseamos ver de ti señal. Y él respondió, y les dijo: La generación mala y adúltera demanda señal; mas señal no le será dada, sino la señal de Jonás profeta. Porque como estuvo Jonás en el vientre de la ballena tres días y tres noches, así estará el Hijo del hombre en el corazón de la tierra tres días y tres noches”* Mt.12:38-40. Se presentan los textos, hermenéutica de las palabras de Jesús, el Tercer Día, las setenta y dos horas, la palabra de Dios es veraz; Jesús murió; la Pascua, los calendarios, el 14 de Nisán; la sepultura, y resurrección de Jesús. La hermenéutica es: Pasar tres días y tres noches en el sepulcro, setenta y dos horas sepultado cumpliendo la señal de Jonás; El día que murió Jesús, no fue Viernes Santo, sino miércoles, y resucitó sábado, no el domingo de resurrección como se viene celebrando en Semana Santa.

Palabras claves: Señal, tercer día, 72 horas, 14 Nisán, murió, resucitó, sábado, domingo.

THE SIGN OF JONAH FROM THE HERMENEUTIC CONSTRUCTILÍTICA

Abstract

This report was part of a paper presented at the II International Congress Phenomenology - Hermeneutics from the art of research from the Constructilism. It was a research system about Jesus Christ's statements when he was harassed by Scribes and Pharisees when saying: *"Master, we want to see the signal from you. And he answered and said to them: the wicked and adulterous generation demands a signal; no other signal will be given, but that of the Prophet Jonah. As Jonah was in the womb of the whale for three days and three nights, so shall be the son of man in the heart of the Earth for three days and three nights"* Mt. 12:38-40. Texts of those statements made by Jesus on the third day and after seventy-two hours were represented. The word of God is true: Jesus watched; the Eastern, Calendars, Nisan the 14th, Jesus' Burial and Resurrection. Hermeneutics is spending three days and three nights in the tomb, seventy-two hours buried, serving Jonah's signal. Good Friday was not the day Jesus died on, but it was Wednesday, and he rose on Saturday not on Easter Sunday as it has been celebrated.

Keywords: signal, third day, seventy-two hours, Nisan the 14th, died, rose, Saturday, Sunday.

*Doctor en Educación
Universidad de Carabobo

ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– Diciembre 2015/ pp.431-447.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
La señal de Jonás desde la hermenéutica constructilítica

Hely López



“Si Cristo no resucitó, vuestra fe es vana...”
Apóstol Pablo, I Co.15:17

Introducción

Con los estudios de hermenéutica en el Doctorado en Educación de la UC, como ejercicio hay que realizar análisis de textos e interpretar los sucesos escritos. Bajo el paradigma del Constructilismo, sistema de investigación, para percibir, analizar, integrar, validar, comunicar y trascender las palabras dichas por Jesús de Nazareth, cuando en su oportunidad se le acercaron algunos de los escribas y de los Fariseos, hermeneutas de aquella época, diciendo: *“Maestro, deseamos ver de ti señal. Y él respondió, y les dijo: La generación mala y adúlterina demanda señal; mas señal no le será dada, sino la señal de Jonás profeta. Porque como estuvo Jonás en el vientre de la ballena tres días y tres noches, así estará el Hijo del hombre en el corazón de la tierra tres días y tres noches”* (Mateo 12:38-40) y leyendo la cita de Jonás: *“Mas Jehová había prevenido un gran pez que tragase á Jonás: y estuvo Jonás en el vientre del pez tres días y tres noches”*. (Jonás 2:1).

Los textos

Los textos analizados en este ensayo son tomados de la Biblia Antigua Versión de Casiodoro de Reina (1569) y revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones, y con los textos hebreo y griego. Hay otras revisiones en 1862 y 1909. Para facilitar la lectura de los versículos bíblicos se escriben textualmente porque en ocasiones el lector no dispo-

ne de una Biblia para cotejar la lectura.

Hermenéutica de las palabras de Jesús

Al ingresar en la hermenéutica de las palabras sagradas ¿Cómo interpretar esta respuesta de Jesús a los hermeneutas de aquel entonces? Indudablemente Cristo se estaba refiriendo al tiempo de su duración en el sepulcro, el periodo entre su muerte y resurrección. He aquí una interpretación sobre la palabras de Jesús, en los versículos anteriores de Mateo 12:36 y 37, Jesús dijo: *Mas yo os digo, que toda palabra ociosa que hablaren los hombres de ella darán cuenta en el día del juicio; Porque por tus palabras serás justificado, y por tus palabras serás condenado,*” Cuando Jesús habla, es palabra de verdad y no hay en él sombra de variación, él no puede mentir, ni decir cosas ociosas.

Por lo tanto, cuando Jesús se refería a tres días y tres noches, es porque él resucitaría al tercer día, después de haber estado sepultado tres noches como lo describen los evangelistas Mateo, Marcos y Lucas: *“Después aquel tiempo comenzó Jesús a declarar á sus discípulos que convenía ir a Jerusalem, y padecer mucho de los ancianos, y de los príncipes de los sacerdotes, y de los escribas; y ser muerto, y resucitar al tercer día.”* (Mateo 16:21). *“Y le escarnecerán, y le azotarán, y escupirán en él, y le matarán; mas al tercer día resucitará”* (Marcos 10:34). Dos varones con vestiduras resplandecientes; le dijeron a las mujeres que habían venido de Galilea: *“Es menester que el Hijo del hombre sea entregado en mano de los hombres pecadores, y que sea crucificado, y resucite*

al tercer día”. (Lucas 24:7)

La mayoría de los cristianos, creen que Jesús murió en Viernes Santo y resucitó de los muertos el Domingo de Pascua, llamado de Resurrección. Pero, ¿por qué no interpretar las escrituras comentando las palabras textuales de Jesús?, cuando él habla de la señal de Jonás o sea, de los tres días con sus tres noches. Este tema los religiosos, han dicho que se debe interpretar la cuenta de los días, de la siguiente manera: parte del viernes como un día, el sábado como el segundo y parte del domingo como el tercer día. Cuando se analiza el tiempo transcurrido y las palabras literales de Jesús, desde el viernes a las tres de la tarde o sea la hora de nona, novena desde el amanecer, hasta el domingo muy de mañana (siendo aún oscuro), no hay tres días y tres noche, sino 39 horas, por lo tanto, no son tres días con sus tres noches. Ver a continuación la comparación de este ejemplo en el calendario perteneciente al año 27 de la era cristiana o gregoriana (Nisán 3787) del calendario Hebreo.

Interrogantes

Emergen entonces las siguientes interrogantes: ¿Qué día murió Jesús y qué día resucitó? ¿Jesús estuvo setenta y dos horas muerto o sepultado? ¿Cuántas horas pasó Jesús en la tumba? ¿Se cumplió lo señalado por él, sobre los tres días y tres noches en el sepulcro como Jonás?, ¿Fue ese Sábado de Pascua, un Sábado común o era el Gran Sábado, descrito en el Antiguo Testamento, ordenado a guardar? Para responder estas preguntas, hay que ir a la hermenéutica de las escrituras, el Génesis. ¿Cómo entender lo de los tres días y tres noches? Leemos “Y vio Dios que la luz era buena: y apartó Dios la luz de las tinieblas. Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó Noche: y fue la tarde y la mañana de un día... y fue la tarde y mañana de día segundo...Y fue la tarde y mañana el día tercero... Y dijo Dios: Sean lumbreras para apartar el día y la noche: y sean por señales y para las estaciones, y para días y años;...Y para señorear en el día y en la noche, y para apartar la luz y las tinieblas: y vio Dios que era bueno. Y fue la tarde y la mañana del cuarto día (Génesis 1:4-19) Con esta cita, se ve que un día de la creación es tarde y mañana un día. O sea, el tercer día indica tres días y tres noches. “Y fue la tarde y la mañana el día tercero.”

Aho 27 Nisán 3787 / Era 3787													
Días Qerfob		Lun Qerfob		Mier Qerfob		Jue Qerfob		Ven Qerfob		Sab Sab Qerfob		Domingo Qerfob	
								1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
							TamiHajoot	Pesaj Mi 15:4 A las 3 pm Mc.15:42-46 1er Día	Pesaj 2do Día A las 5 pm 2da hora sepultado				
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45

Fuente: Lic. Prof. Yehuda Ribco. <http://serjudio.com/interaccion/autor.htm> modificado por Autor, 2014



Tercer día: Jesucristo resucitó al “tercer día”

El domingo, en desacuerdo con el Génesis no es el tercer día después del viernes: Un día después del viernes es sábado, el segundo día es el domingo y el tercer día sería entonces lunes. El evangelista Marcos cita dos versículos sobre resucitar al tercer día: “Y comenzó a enseñarles, que convenía que el hijo del hombre padeciese mucho, y ser reprobado de los ancianos y príncipes de los sacerdotes, y de los escribas, y ser muerto, y resucitar después de tres días”(Marcos 8:31; 10:34) se encuentran estas citas también en (Mateo 16:20; 17:23; 21:28); (Lucas 9:22) nótese dice después de tres días, no días inclusivos o sea, el viernes uno día, sábado el segundo y la noche del sábado para la madrugada del domingo el tercer día.

Con esta manera de contar, es notorio que la cuenta no se está sacando correctamente. Por lo tanto no corrobora, que el viernes sea el día de la muerte o el domingo el día de la resurrección, como lo dicho en sermones predicados en Semana Santa.

Jesucristo sí murió y resucitó, pero, la cuenta se debe sacarla de otra manera analizando las escrituras, no murió viernes, sino a la mitad de la semana, el miércoles, por lo tanto se debe hacer hermenéutica escritural. Entendiéndose por hermenéutica, término que proviene del griego *hermèneuò*, que quiere decir interpretar. En la teología cristiana es la ciencia de los principios en que se basa la exégesis (Explicación, interpretación de los libros de la Sagrada Escritura)

Setenta y dos horas

¿Fueron realmente 72 horas las que Jesús estuvo muerto? Al escudriñar las sagradas escrituras. Hay doce horas en el día y doce horas de noche, el propio Jesucristo lo dijo: “Respondió Jesús: *¿No tiene el día doce horas? El que anduviere de día, no tropieza, porque ve luz de este mundo. Mas el que anduviere de noche tropieza, porque no hay luz en él*” (Juan 11: 9-10) y “Conviéneme obrarlas obras del que me envió, entre tanto que el día dura: la noche viene, cuando nadie puede obrar” (Juan 9:4)

De acuerdo con las escrituras Jesucristo, debía estar “tres días y tres noches” en la tumba, si es así, entonces serían setenta y dos horas muerto. “Porque como estuvo Jonás en el vientre de la ballena tres días y tres noches, así estará el Hijo del hombre en el corazón de la tierra tres días y tres noches”(Mateo 12:40); (Mateo 27.63) “Y comenzó a enseñarles, que convenía que el hijo del hombre padeciese mucho, y ser reprobado de los ancianos y príncipes de los sacerdotes, y de los escribas, y ser muerto, y resucitar después de tres días” (Mt.16:21)(Marcos 8:31) Vuelve a citarse después de tres días, que es la clave textual.

La palabra de Dios es veraz

La palabra de Dios es veraz y no se puede mudar, no hay razones para dudar que Jesús pasó menos de setenta y dos horas muerto, como algunos afirman al contar desde el viernes a las tres de la tarde hasta la madrugada de domingo, si lo contamos bien, nos daría así: 3 horas de la tarde del viernes

para el llegar al atardecer, y comienza el sábado (como se cuenta en el calendario judío, la entrada del sábado que es al aparecer las primeras estrellas en el firmamento), 6 horas de la noche del viernes y 6 horas de la madrugada del sábado, serían 15 horas, las 12 horas del todo el día sábado, y ¿cuántas horas de la noche del sábado para amanecer domingo?, agréguese 12 horas más (porque cuando las mujeres fueron a ungir el cuerpo de Jesús muy de madrugada, el cuerpo ya no estaba, había resucitado) sumando todo esto da una cuenta de 39 horas, por lo tanto, no hay “tres días y tres noches” como establece la escritura conforme a la señal de Jonás.

Tampoco fueron más de setenta y dos horas, Jesús dijo: “*Destruíd este templo y en tres días lo levantaré...*” se refería, por lo tanto, (a su cuerpo) y no al templo de Jerusalén. Jesús debía ser fiel a su palabra, él resucitaría al tercer día, o sea, a las setenta y dos horas. Ni un minuto más, ni un minuto menos. Un religioso dijo que la cuenta no era así. Dios no cambia su palabra, el Señor dijo que sería tres días y tres noches, las cuales son setenta y dos horas, sea en el calendario hebreo o el gregoriano, por donde se rige actualmente.

El reloj de Dios es exacto, no se atrasa ni se adelanta pero los calendarios sí, el calendario juliano y gregoriano se han movido. La escritura dice: “*Mas venido el cumplimiento del tiempo, Dios envió a su Hijo...*” (Gálatas 4:4). Por lo tanto, Jesús murió cuando le llegó su hora, él dijo: “*Padre, la hora es llegada...*” (Juan 17:1). Como estaba

escrito en el libro de Isaías 53, Dios tiene su hora, el día, el año y su plan, cuando el Mesías había de venir a morir, resucitar para ir a los cielos y volver de nuevo, “*...Empero del día y hora nadie sabe, ni aun los ángeles de los cielos, sino mi Padre solo*” (Mateo 24:30-36)

Con estas citas bíblicas se comprende que en el reloj de Dios, se tiene que cumplir su mandato, tres días y tres noches. Entonces, a ¿qué hora tuvo lugar la resurrección? Como Jesús estuvo en la tumba tres días y tres noches, o sea setenta y dos horas, por lógica, la resurrección se efectuó a la misma hora después de su muerte, tres días después, como fue enterrado al atardecer de la víspera del *Gran Sábado*, resucitaría al atardecer tres días después. Se conoce la hora en que murió, por sencillo cálculo, se sabe la hora en que había de resucitar. Si se saca la cuenta, como es la lógica, si murió a las tres de la tarde del viernes debería resucitar a las tres de la tarde del lunes. Para que sean los tres días con sus tres noches, de acuerdo con la profecía de Jonás. Siempre cuando niño había sacado esta cuenta y no cuadraba, pero hoy con madurez presento este ensayo. Moriría a las 3 de la tarde del miércoles y resucitar a las 3 de la tarde del sábado.

Jesús murió

Las Sagradas Escrituras nos dicen que Jesús murió poco después de la hora de nona o sea la novena hora después del amanecer (Mateo 27:46-50; Marcos 15:34-37 y Lucas 23:44-46) Aclarando cómo se tomaba el tiempo en la época cuando vivió Je-

sús, la primera hora, comenzaba a las seis de la mañana, la sexta era el mediodía, la hora novena o nona era las tres de la tarde, y la doceava las seis de la tarde, el atardecer. La noche se contaba: primera, segunda, tercera y cuarta vigilia; cuando se cumplían las cuatro vigiliass habían pasado las doce horas de la noche; la noche se iniciaba cuando aparecía la primera estrella en el firmamento en el atardecer, hasta que rayaba el alba. De acuerdo al horario bíblico el sábado (Gran Sábado) de la expiación comenzaba de tarde a tarde. (Levítico 23:32) *“Sábado de reposo será a vosotros, y afligiréis vuestras almas, comenzando á los nueve del mes en la tarde: de tarde a tarde holgaréis vuestro sábado.”*

La Biblia dice que el Señor Jesús fue crucificado (como Cordero Inmolado) en el día de la “preparación” (Marcos 15:42) *“Y cuando fue la tarde, porque era la preparación, es decir, la víspera del sábado”* el día antes del Gran Sábado, no es el mismo sábado establecido en Éxodo (16:23-29; 20:8-10; 31:13-17) y en Deuteronomio 5: 12-15 como día de reposo. Jesús fue muerto el día antes del Sábado Pascual, no era el sábado semanal que viene arrastrando el calendario hebreo desde la época de Creación, sino el Gran Sábado, el cual conmemoraba la salida del pueblo hebreo de Egipto o sea la Pascua (Pésaj), léase Éxodo 12: 5-6 *“El cordero será sin defecto... Y habéis de guardarlo hasta el día catorce de este mes; y lo inmolará toda la congregación del pueblo de Israel entre las dos tardes”* Levítico 23:4-5; el cual

reza así: *“Estas son las solemnidades de Jehová, las convocaciones santas, a las cuales convocareis en sus tiempos. En el mes primero, a los catorce del mes, entre las dos tardes, pascua es de Jehová.”*

La Pascua

Este sábado pascual correspondió al gran día de reposo anual como lo dice el evangelista *“Entonces los Judíos, por cuanto era la víspera de la Pascua, para que los cuerpos no quedasen en la cruz, pues era el gran día del sábado, rogaron a Pilatos que les quebrasen las piernas, y fuesen quitados.”* (Juan 19:31) este texto aclara el problema del Gran Sábado, porque el Sábado Pascual podía caer cualquier día de la semana, y la confusión se presenta al creer que ese sábado de Pascua es el mismo sábado semanal, pues para explicar la confusión esa semana de Pascua tuvo dos sábados. Ese sábado de Pascua, el Gran Sábado, correspondió al día jueves, para cumplir la profecía escrita en el libro de Daniel 9: 26-27, la cual dice así *“Y después de las sesenta y dos semanas se quitará la vida al Mesías, y no por sí: y el pueblo de un príncipe que ha de venir, y destruirá á la ciudad y el santuario;...Y en otra semana confirmará el pacto a muchos, y á la mitad de la semana hará cesar el sacrificio y la ofrenda...”*(Ese pueblo es el pueblo romano, el príncipe es el Pilatos, la ciudad es Jerusalén, y el Mesías es Jesús). Esta profecía donde se le quitará la vida al Mesías, se cumplió con la muerte de Jesús. La mitad de la semana precisamente es el día miércoles.

El día de la crucifixión cesó el continuo sacrificio pascual, porque el velo del templo se rasgó de arriba abajo y el pueblo de aquel entonces pudo ver lo que había en el lugar Santísimo detrás del velo, lo cual estaba prohibido ver, (Mateo 27:51; Lucas 23:45; Marcos 15:38). Detrás del velo del templo no estaba el Arca de la Alianza, las Tablas de la Ley, (Ex.25:10 y en I de Reyes 8:9) la vara de Aarón, ni una muestra del maná, el alimento milagroso que comieron los hebreos en el desierto (Ex.16:35). De ahí nace una pregunta.

¿Cuál fue la revolución social que dio lugar este suceso? Los religiosos de esa época, tenía al pueblo judío engañado, a partir de ese momento, cuando el velo se rasgó, se pudo ver hacia el lugar Sagrado (El lugar Santísimo donde debía estar el Arca del Pacto), por lo tanto, no tenía sentido, seguir engañando al pueblo, y realizando sacrificios, matando corderos y animales para el continuo sacrificio, (lo cual, se había transformado en un negocio rentable para los religiosos y mercaderes, ya no era espiritual) el pueblo se dio cuenta que en ese lugar Santo no había nada. Recuérdese que 40 años después o sea una generación, el Templo de Jerusalén fue destruido por las huestes romanas, dirigidas por el general Tito, cumpliéndose la profecía de Jesús, como dice Mateo 24:1-2 “*Y saliendo, Jesús; y se le llegaron sus discípulos, para mostrarle los edificios del templo. Y respondiendo él, les dijo: ¿Veis todo esto? De cierto os digo, que no será dejada piedra sobre piedra, que no sea destruida.*” Pero volviendo al tema del sacrifi-

cio pascual, Jesús representó en la Pascua, el cordero inmolado (Sacrificado), con su muerte no había razón de realizar ya más sacrificio pascual.

La afirmación, es que Jesús, murió como Mesías inmolado, en la mitad de la semana o sea el miércoles víspera del Gran Sábado Pascual, y en ese año cayó día jueves, esa semana tuvo dos sábados, uno fue el jueves 14 de Nisán día *ErevPésaj* (Éxodo 12:6,18; Num.28:16; Dt.16:2; Ez.45:21) y el otro el sábado semanal tradicional del calendario hebreo, el *Shabat* (Éxodo 16:26-26; 20:10; 35:2; Dt.5:14).

Para entender mejor el significado de *Pésaj*. “El nombre de Pascua proviene de *Pésaj* (del hebreo *pesah*, “pasar de largo” o “protección”) y se deriva de las instrucciones que Dios dio a Moisés (Éx. 12,3-17)... La celebración de la fiesta empieza después de la puesta del sol del día 14 de *Nisán*, el primer mes del año eclesiástico judío, en la época del equinoccio de primavera.” Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation.

Los Calendarios

Calendario hebreo

El calendario hebreo es eminentemente religioso. La semana, cuyos días se nombran por ordinales e iniciándose por el domingo, para ajustarse a los días de la creación del mundo. Los seis primeros días son laborables, y el séptimo, que sí tiene nombre, el *Shabbath* (reposo), es el día de descanso, como en el relato bíblico. Toda la semana está al servicio del sábado, del día de descanso, la gran institución judía, con raíces bíblicas, en torno a la

que se fundó una nueva civilización que dio el mayor paso de toda la historia para la abolición de la esclavitud: empezando por el inmenso lujo del descanso sabático también para los esclavos (“no olvides que fuiste esclavo en Egipto”), y continuando por las leyes que limitaban el tiempo y las condiciones de esclavitud.

El calendario hebreo está señalado por las grandes fiestas: en el mes de *Nissan* se celebra la Pascua, con el sacrificio del cordero y la ofrenda de las primicias de la cebada; en el mes de *Iyar*, la segunda Pascua; en el de *Siván*, la ofrenda de las primicias del trigo (Pentecostés); en el de *Tammuz* el gran ayuno en conmemoración de la toma de Jerusalén por Tito; en el de *Abh*, el ayuno por la destrucción del templo; en el de *Tishri*, el año nuevo la expiación y la fiesta de los tabernáculos; en el de *Kislew*, la fiesta de la dedicación del templo.

En calendario hebreo, al inicio, las épocas también oscilaron, hasta que el rabí Samuel marcó como inicio del calendario judío el año de la creación del mundo, que siguiendo la cronología bíblica sería el 7 de octubre del año 3761 a.C. Sumando este número al del año cristiano, se sabe en qué año del calendario judío se está. Según el calendario hebreo, Dios creó a Adán y Eva en el sexto día de la creación, es el año 1 hebreo, 3760 a.C.; por lo tanto, el diluvio fue el año 1656 de la creación, 2105 a.C. En el 2448 de la creación fue la primera Pascua de los hebreos. El 14 del mes de *Nissan*, es sacrificado el cordero pascual por la

tarde y a medianoche, la plaga de los primogénitos, y en la madrugada del 15 de *Nisan* es el Éxodo de Egipto. Y el 21 de *Nisan* de ese mismo año cruce del Mar Rojo (séptimo día de *Pesaj*). El año 3174, el rey babilónico Nabucodonosor en el año 586 a.C. (2R.25:8-9 destruye el Primer Templo Sagrado construido por Salomón); la construcción del Segundo Templo en el año 3222 de la creación es 538 a.C. La destrucción del Templo de Jerusalén es el 3828, o sea el 68, por el general Vespasiano, que después sería emperador del imperio romano. Nombres de los meses, los mismos se adoptaron, en general, nombres babilónicos o persas para los meses hebreos: Tishrei, Jeshvan, Kislev, Tevet, Shevat, (Adar I), Adar, Nisan, Iyar, Sivan, Tamuz, Av, Elul.

Por ejemplo la pascua para al año 2011, el 14 de *Nisan*, fue un día lunes 18 de abril en el calendario gregoriano eso nos muestra que es un Gran Sábado ceremonial el día lunes, (dos sábados, el lunes 14 y el *shabbat* 19), como se aprecia a continuación.

Abril 2011 Adar II 5771 / Nisan 5771						
Dom GreHeb	Lun GreHeb	Mar GreHeb	Mie GreHeb	Jue GreHeb	Vie GreHeb	Shabbat GreHeb
					1 26	2 27
3 28	4 29	5 1	6 2	7 3	8 4	9 5
10 6	11 7	12 8	13 9	14 10	15 11	16 12
17 13	18 14 TaanitBejorot	19 15 Pesaj	20 16 Pesaj	21 17 Pesaj	22 18 Pesaj	23 19 Pesaj
24 20 Pesaj	25 21 Pesaj	26 22 Pesaj (d)	27 23	28 24	29 25	30 26

Calendario juliano

Fue Julio César, en el año 47 a.C. (año 707 de la fundación de Roma) quien puso orden en el calendario romano. Comenzando, para que volviese a caer cada estación, con las fiestas y celebraciones correspondientes, en el tiempo astronómico que le correspondía, se vio obligado a hacer el primer año de 445 días. Fue conocido con el nombre de *año de la confusión*. A partir de ahí ya todos los años eran de 365 días, menos los bisiestos, que eran de 366. Año bisiesto era aquél en que se repetía (*bis*) el *sexto calendas martii*, es decir el 23 de febrero, y se le llamaba *bissesto calendas*. Con esto se corrigió de forma importante, pero no del todo, la diferencia que iban acumulando el exceso de poco más de un cuarto de día que le sobraba a cada año. No del todo, porque cada 128 años los minutos sobrantes sumaban un día más.

El año *juliano* quedó pues con los 12 meses que hoy conocemos, pero con una pequeña variación: enero, marzo, mayo, julio, septiembre y noviembre (los meses impares) tenían 31 días, y los demás (los pares) 30, incluido febrero en los años bisiestos. Pero, lo que hace la vanagloria, Augusto no podía consentir que el mes de julio (en honor de Julio César) tuviese 31 días, y el mes establecido en su honor, agosto, tuviese sólo 30. Así que deshizo el orden de meses alternos, y le puso también 31 días al mes que llevaba su nombre. Se lo tuvo que quitar a febrero, al que dejó con 28 días los años no bisiestos y 29 días los bisiestos.

Como acotación importante, Jesús nació en el año

748 del calendario de los romanos o sea el Juliano y fue cambiada la fecha de su nacimiento para el año 754 y de esa manera organizar el calendario gregoriano. Este mismo calendario estuvo vigente hasta 1918 en la Rusia zarista, y no fue después de la Primera Guerra Mundial que fuera cambiado, en ese país.

Calendario gregoriano

En la civilización occidental se conocen sólo dos eras auténticas: la era "*ab urbe condita*" (la que se inicia con la fundación de Roma), y la era "*ab incarnatione Dómini*" (desde la Encarnación del Señor), que propuso en el año 527 d.C. el monje Dionisio el Exiguo, y que el año 607 asumió como propia el papa Bonifacio IV. Esta fecha se fijó en el 25 de marzo (fiesta de la Anunciación y por tanto de la Encarnación) del año 753 *ab urbe condita*; luego se desplazó hacia el 25 de diciembre y el 1 de enero, en la cual se conmemora el nacimiento de Cristo (está clara la incongruencia de celebrar en días distintos el nacimiento de Cristo y el principio del año, cuando se pretende que la cuenta de los años empieza en este acontecimiento).

Fue el mismo monje *Dionisio el Exiguo*, en el año 533 quien empezó por vez primera a contar los años a partir del nacimiento del Señor, sustituyendo la antigua numeración que partía de la fundación de Roma, se equivocó en 6 años» Él hizo coincidir el 1 de enero el año uno, con el 1 de enero del año 754 de la fundación de Roma, en vez de escoger el 748 que hoy se considera como

exacto. Por lo tanto, se debe colocar el nacimiento de Cristo seis años antes de la Era Cristiana. Esto quiere decir que Jesús nació en el año 3754 del calendario hebreo y ajustando seis años más para que llegue al 3760 del calendario e igualarlo al año 1 de la era cristiana en el calendario gregoriano.

Para darse una idea de lo costoso que fue llegar al calendario único para toda la cristiandad, no hay más que anotar que en Portugal no se adoptó la era cristiana hasta casi las vísperas del descubrimiento de América. Otras *eras* de menor entidad, de corta duración por tanto, son las que impusieron los romanos a los pueblos conquistados: la era de Augusto en Egipto, la Antíoco-Cesárea en Asia Menor, la era de España, la era de los *Anni Augustorum*, la de Diocleciano. Y ya en el cristianismo, en la zona de Oriente, la era bizantina, que empezaba el 5509 a.C. (por la cuenta bíblica del principio del mundo, calendario hebreo). Está claro que mientras se le daba vueltas al tema de la era (del principio de la cuenta de los años), se iba derrumbando el Calendario Juliano, el instituido por Julio César en el año 47 a.C., dictador y gran pontífice.

En 1582 el papa Gregorio XIII promulgó por medio de la bula *Inter Gravissimas* el nuevo calendario, llamado *Gregoriano* por ser él su promotor. Habían pasado más de 1.600 años de vigencia del calendario Juliano y los pequeños desajustes se habían hecho muy patentes al cabo de tanto tiempo. El calendario civil se había retrasado 10 días respecto al calendario astronómico; por lo que

Gregorio XIII tuvo que decretar en 1583 el salto del día 10 al 20 de diciembre. Ese año, diciembre tuvo sólo 21 días. Volvamos a continuación al tema de la Pascua y el mes de *Nisán*.

14 de Nisán

El primero del mes de Nisán es el comienzo de año para los reyes judíos. Es decir, los monarcas computaban sus años de reinado tomando como referencia ese día. Es el comienzo del año para la Nación Judía, de acuerdo a la Torá, y por lo tanto, principio de festividades y conmemoraciones judías. Nisán es el mes de celebración de la pascua, el 14 de *Nisán* cae en cualquier día de la semana. Como se puede apreciar a continuación, en el calendario hebreo comparado con el gregoriano, el lado izquierdo está los días de acuerdo al gregoriano y a la derecha el hebreo.

El estudio realizado, sobre el calendario hebreo y la comparación con el gregoriano, en información tomada de Internet, y el calendario hebreo presentado por el Prof. Yehuda Ribco, se llega al siguiente análisis, Jesús nació el año 3754 del Calendario hebreo y murió el año 3787, o sea, 33 años después. Por lo tanto, el año 3787 del calendario hebreo corresponde al año 27 de la era cristiana (O sea, año 33, porque el calendario está corrido 6 años, tomado por el papa Bonifacio I, en el 607).

El día 14 de *Nisán* del año 3787, fue un jueves, coincidiendo por lo tanto, con la afirmación de que Jesús fue crucificado en día antes del gran *Sábado Pascual*, (*Taanit Bejoroten* el calendario he-

breo) esto quiere decir que fue el miércoles 13 (A la mitad de la semana). El estudio realizado demuestra, que Jesús murió el miércoles 6 de abril del año 27 (calendario Gregoriano), o sea, miércoles 13 de *Nisán* del año 3787 (calendario Hebreo), lo que equivale al año 781 en el calendario Juliano. Podemos apreciar esta afirmación estudiando el calendario hebreo y gregoriano que a continuación se muestra.

Abril 27 Nisan 3787 / Iyar 3787						
Dom GREHeb	Lun GREHeb	Mar GREHeb	Mie GREHeb	Jue GREHeb	Vie GREHeb	Shabbat GREHeb
					1	8 2 9
3 10	4 11	5 12	6 13	7 14 TaanitBejorot	8 15 Pesaj	9 16 Pesaj
10 17 Pesaj	11 18 Pesaj	12 19 Pesaj	13 20 Pesaj	14 21 Pesaj	15 22 Pesaj (d)	16 23
17 24	18 25	19 26	20 27 IomHaShoa	21 28	22 29	23 30
24 1	25 2	26 3	27 4 IomHaZcaron	28 5 IomHaAtzmeut	29 6	30 7

Fuente: Lic. Prof. Yehuda Ribco. <http://serjudio.com/interaccion/autor.htm>

Estas referencias de fechas sobre el día de Pascua o Pésaj, es para demostrar que el Gran Sábado citado por el evangelista Juan 19:31, era un día jueves, y Jesús fue crucificado y sepultado el día anterior a “la preparación” o sea el miércoles 13 del mes de Nisán antes de ese Gran Sábado Pascual Ex.12:16-18 (jueves) por lo tanto, no se trabajó ese día, luego vino el viernes día laborable y después el sábado semanal no laborable por tradición y mandamiento de Ex.20:8-11.

Con esta aclaratoria se comprende que Jesús fue crucificado el día antes del sábado y se levantó de la tumba después del sábado tradicional y de esta manera cumplió con la señal de Jonás de los tres días y tres noches. En la investigación realizada se encuentra que también para el año 30, el 14 de *Nissán* correspondió a un jueves, como se aprecia en el calendario que se muestra a continuación:

Abril 30 Nisan 3790 / Iyar 3790						
Dom GreHeb	Lun GreHeb	Mar GreHeb	Mie GreHeb	Jue GreHeb	Vie GreHeb	Shabbat GreHeb
		1	12	2 13	3 14 TaanitBejorot	4 15 Pesaj
5 16 Pesaj	6 17 Pesaj	7 18 Pesaj	8 19 Pesaj	9 20 Pesaj	10 21 Pesaj (d)	11 22 Pesaj
12 23	13 24	14 25	15 26	16 27 IomHaShoa	17 28	18 29
19 30	20 1	21 2	22 3	23 4 IomHaZcaron	24 5 IomHaAtzmeut	25 6
26 7	27 8	28 9	29 10	30 11		

¿Cómo interpretar la existencia de dos sábados en la misma semana? Las escrituras dan testimonio que hubo dos sábados en esa semana de la crucifixión, de igual manera un día laborable entre los dos sábados (el viernes), cuando se analiza el calendario hebreo correspondiente al año 3787, ya citado, se nota esta veracidad, para corroborar lo expuesto, se invita hacer un análisis hermenéutico de Marcos 16:1 y Lucas 23:56. Cita textual: “Y como pasó el sábado, María Magdalena, y María madre de Jacob, y Salomé, compraron drogas aromáticas, para venir a ungirle...Y vueltas, aparejaron drogas y ungüentos; y reposaron

el sábado, conforme al mandamiento”.

Cuando se analiza ambos textos de los evangelistas, se concluye que las María y Salomé habían comprado especias aromáticas después de gran sábado (Jueves) o sea el viernes, ese mismo día viernes aparejan las drogas aromáticas y ungüentos, reposan el sábado según la ley de Moisés (Ex.20:8-11) y al día siguiente muy de mañana, primero de la semana (domingo) vinieron al sepulcro, trayendo las drogas aromáticas para ungir el cuerpo del Señor (Lucas.24:1), y se encuentran con la gran sorpresa, la tumba estaba vacía, Jesucristo ya había resucitado. Se había cumplido las palabras del Señor sobre la señal de Jonás, pasar tres días y tres noches en el sepulcro.

Sepultura

¿Por qué Jesús no fue sepultado el viernes en la tarde como se viene arrastrando en la tradición de Semana Santa? Por el contrario fue el miércoles. Primero se debe analizar que las mujeres y los discípulos acompañaban a Jesús venidos de Galilea, habían subido a Jerusalén para celebrar la Pascua anual (Marcos 15:40-41) ellos no venían preparadas con especias aromáticas, y mucho menos pensaban, que en esa semana de pascua iban a crucificar a Jesús. Solo Nicodemo por ser miembro del Sanedrín y príncipe de Israel, si tenía en su poder como cien libras de un compuesto de mirra y de áloes (sábila) y lienzos con especias, como es costumbre de los judíos sepultar (Juan19:39-40). No había tiempo al grupo de mujeres salir apresuradas con poca luz que quedaba

del día, siendo viernes en la tarde a comprar las especias aromáticas y drogas, para luego ungir el cuerpo de Jesús. Por eso dice como pasó el sábado (entonces viernes) y no el domingo de madrugada para comprar las especias aromáticas.

Para confirmar este análisis hermenéutico, el evangelista Mateo 27:59-61 dice: Un rico llamado José de Arimatea, tomó el cuerpo de Jesús y lo envolvió en una sábana limpia y lo puso en un sepulcro nuevo labrado en la peña y tapó rodando una gran piedra la puerta del sepulcro, y se fue. Y se quedaron allí delante del sepulcro María Magdalena y la otra María. No dice que inmediatamente salieron a comprar especias, se quedarían hasta el anochecer, recuerde entraba el Gran Sábado, ese atardecer.

Resurrección

Para responder a las preguntas qué día en realidad murió Jesús y qué día resucitó; se deben analizar las escrituras. Antes que nada, hay que hablar de la doctrina de la resurrección. La fe de los cristianos en la resurrección de los muertos, se basa en el acontecimiento de la resurrección de Cristo, donde los apóstoles daban testimonio de ello. La fe cristiana se fundamenta en la resurrección, y será un hecho real como lo dice el apóstol Pablo en la primera epístola a los Tesalonicenses 4:14-16, el cual dice: *“Porque si creemos que Jesús murió y resucitó, así también traerá Dios con él a los que durmieron el Jesús...Porque el mismo Señor con aclamación, con voz de arcángel, y con trompeta de Dios, descenderá del cielo; y los*

muertos en Cristo resucitarán primero.” Será una garantía la resurrección de cada individuo a los que creen en Jesús. Los Evangelios contienen el relato de la resurrección de Cristo.

La resurrección se basa en varios pasajes amplios del Nuevo Testamento. En ellos, la resurrección de los muertos se atribuye al mismo Cristo, que completará así su obra de redención de la especie humana. Todos los muertos resucitarán para ser juzgados, "aquellos que han hecho el bien" llegaran "a la resurrección de la vida; y aquellos que han hecho el mal, a la resurrección del juicio" (Jn. 5: 29). La resurrección tendrá lugar en el último día, anunciado por el sonido de una trompeta. En cuanto al carácter del cuerpo resucitado, nada se enseña de forma explícita en la Biblia, salvo que será a imagen y semejanza de Cristo.

La resurrección física fue tema de discusión entre los primitivos cristianos y el apóstol Pablo argumentó con fuerza a favor de la resurrección basándose en hechos del mundo natural que parecen menos misteriosos. Las citas sobre la resurrección son Jn. 5, 21-29, que textualmente reza: *“Porque el Padre levanta los muertos, y les da vida, así también el hijo a los que quiere da vida...De cierto de cierto os digo: Vendrá hora, y ahora es, cuando los muertos oirán la voz del Hijo del Dios: y los que oyen vivirán...cuando todos los que están en los sepulcros oirán su voz; Y los que hicieron bien, saldrán a resurrección de vida; más los que hicieron mal, a resurrección de condenación.”* Juan 6, 39-40 *“Que todo lo que me diere,*

no pierda de ello, sino que lo resucite en el día postrero...Que todo aquel que ve al Hijo, y cree en él, tenga vida eterna: y yo lo resucite en el día postrero.

He aquí uno de las palabras de Jesús que han llenado de esperanza a todo aquel que cree en Él, Juan 11: 25-26 *“Dícele Jesús: Yo soy la resurrección y la vida: el que cree en mí aunque este muerto vivirá. Y todo aquel que vive y cree en mí, no morirá eternamente. ¿Crees esto?; Todo el capítulo de 1 Cor. 15; y Ap. 20:12. “Y vi los muertos, grandes y pequeños, que estaban delante de Dios; y los libros fueron abiertos: y otro libro fue abierto; el cual es el libro de la vida: y fueron juzgados los muertos por las cosas que estaban escritas en los libros, según sus obras.”*

Volviendo a la pregunta el día de muerte y resurrección de Jesús. Las escrituras dicen que el Señor fue crucificado en la “preparación” (Marcos 15:42) antes del *Gran Sábado* y se tomaron medidas especiales para que el cuerpo no estuviera en la cruz antes de la fiesta del sábado, Juan 19:31-33 dice así: *“Entonces los Judíos, por cuanto era la víspera de la Pascua, para que los cuerpos no quedasen en la cruz, pues era gran día del sábado, rogaron a Pilatos que se les quebrasen las piernas, y fuesen quitados. Y vinieron los soldados, y quebraron las piernas al primero, y asimismo al otro que había sido crucificado con él. Más cuando vinieron a Jesús, como le vieron ya muerto, no le quebraron las piernas”.* Luego Jesús fue sepultado en la tumba de José de Arimatea, un

rico que tenía un huerto cerca y en el mismo había una tumba cavada en la peña, la cual no había sido usada. (Juan 19: 38-42).

¿Qué día tuvo lugar la resurrección? La resurrección de Jesús tuvo lugar tres días después de su muerte, pero a la misma hora que fue sepultado. Como se sabe a la hora que murió, el atardecer, la resurrección aconteció al atardecer, tres días después. Se ha demostrado que Jesús murió el miércoles en la tarde a eso de las tres o sea a la hora de nona (Mateo 27:46-50, Marcos 15:34-37 y Lucas 24:46) Si se cumple la exactitud en el reloj de la profecía de tres días y tres noches como el propio Jesús dijo sobre *la señal de Jonás*, La suma matemática o sencilla de las setenta y dos horas, tres días y tres noches, por conclusión el Señor resucitó tres días después de su muerte, siendo entonces su muerte el miércoles, al jueves en la tarde un día, el viernes en la tarde dos días y el sábado en la tarde el tercer día. Por lo cual, por ser día sábado de reposo no se podría constatar si la tumba fue abierta ese día o no pero la Biblia dice que muy de mañana el primer día de la semana María Magdalena fue al sepulcro, pero el Señor ya había resucitado de los muertos. Entonces con veracidad la resurrección no tuvo lugar en el amanecer, sino el sábado en la tarde.

Abril 27 Nisan 3787 / Iyar 3787													
Dom GrefHo		Lun GrefHo		Mar GrefHo		Mié GrefHo		Jue GrefHo		Vie GrefHo		Shabbat GrefHo	
										1 3		2 5	
3 10		4 11		5 12		6 13		7 14		8 15		9 16	
Mó. 16:2 Muy esa may de mañana van al sepulcro La Tumba Vacía Resucitado ya ha amanecido Luc. 24:6						Má. 17:42 Má. 27:46 3 por. Fibrado la cement de Jesucristo Sepultado Antes de la 6 por. Má. 17: 2-46		Damas Bejamat Ceras Sab sabo 14 de Nisan Ea. 12: 16-18 24 horas del Jueves a las 3 pm		Pesaj Los tres minutos completos Especies Mó. 16:1 24 horas del viernes a las 3 pm Sumas 48 horas		Pesaj Los 3 minutos completos el Sábado Luc. 24:59 24 horas al sábado a las 3 pm Sumas 72 horas Jesús Resucitó	
10 Pesaj 17		11 Pesaj 18		12 Pesaj 19		13 Pesaj 20		14 Pesaj 21		15 Pesaj (C) 22		16 23	
17 24		18 25		19 26		20 Iom HaShoa 27		21 28		22 29		23 30	
24 1 25		2 26		3 27		4 Iom HaZacaros 28		5 Iom HaAtzeret 29		6 30		7	

Fuente: Lic. Prof. Yehuda Ribco. <http://serjudio.com/interaccion/autor.htm> Modificado Autor, 2014

vacía. Marcos 16:1-2 refiere el hecho “Y como pasó el sábado, María Magdalena, y María madre de Jacobo, y Salomé...Y muy de mañana, el primer día de la semana, vienen al sepulcro, ya salido el sol.” Tampoco Jesús resucitó durante la noche, pues no fue enterrado durante la noche.

Estuvo en el sepulcro tres días y tres noches, se levantó al tercer día, no dice por la noche, pasó la noche del miércoles (una noche), la noche del jueves (segunda noche) y la noche del viernes (tercera noche) para resucitar el tercer día (el sábado en el día). Ver relación calendario hebreo y gregoriano se explica las 72 horas, tres días y tres noches como señal de Jonás

¿Qué dicen los evangelios sobre este evento? El evangelista Mateo 28:1-8: “Y la víspera de sábado, que amanece para el primer día de la semana, vino María Magdalena, y la otra María, a ver el sepulcro...No está aquí, porque ha resucitado como dijo. Venid, ved el lugar donde fue puesto el Señor. E id presto, decid a sus discípulos que ha resucitado de los muertos: y he aquí va delante de vosotros a Galilea; allí le veréis; he aquí, os lo he dicho.” Se comprende que cuando las Marías al amanecer del primer día de la semana ya Jesús había resucitado. Recordar que el domingo comienza al caer la noche, atardecer del día anterior sábado. Por eso el evangelista dice víspera de sábado. Muy oscuro ya no estaba Jesús en el sepulcro e iba rumbo a Galilea según dijo el ángel.

Marcos 16:2-9 “Y muy de mañana, el primer día de la semana, vienen al sepulcro, ya salido el

sol...No os asustéis: buscáis a Jesús Nazareno, el que fue crucificado; resucitado ha, no está aquí... Mas como Jesús resucitó por la mañana, el primer día de la semana, apareció primeramente a María Magdalena, de la cual había echado siete demonios”. No quiere decir que resucitó el primer día de la semana, sino que el domingo por la mañana se le apareció a María Magdalena, es cuestión de la *coma corrida*. El Nuevo Testamento escrito en hebreo, y en este idioma no existen las comas. Las puntuaciones fueron añadidas por *Aldus Manutius*, en el siglo XV.

Algunas personas toman este versículo para decir que Jesús resucitó el domingo en la mañana. El verso dice que Jesús resucitó, estaba resucitado para el primer día de la semana por la mañana, no a qué esa hora resucitó, la palabra griega escrita “resucitó” es *anastas* “inmortal” quiere decir “habiendo resucitado” esta frase está en antepretérito. O sea, se interpreta “Mas como Jesús habiendo resucitado, el primer día de la semana por la mañana se aparece primeramente a María Magdalena...” Jesús había resucitado, pero fue el sábado en la tarde, por eso el domingo en la mañana aparece a María Magdalena.

Lucas 24:1-2 “Y el primer día de la semana, muy de mañana, vinieron al sepulcro, trayendo las drogas aromáticas que habían aparejado, y algunas mujeres con ellas. Y hallaron la piedra vuelta del sepulcro.” Las mujeres había aparejado las drogas aromáticas el viernes y al venir el domingo al amanecer, encuentran la piedra que

tapaba la entrada al sepulcro, la cual era muy pesada fue movida por un terremoto, pero Jesús ya no estaba en la tumba, había resucitado.

Juan 20:1 “Y el primer día de la semana, María Magdalena vino de mañana, siendo aún oscuro, al sepulcro, y vio la piedra quitada del sepulcro.”

Todos estos evangelistas citados indican que Jesús resucitó antes del amanecer y que él no estaba en el sepulcro el domingo por la mañana, ninguno señala la hora exacta de la resurrección, lo que sí es evidente y señalen que la tumba estaba vacía el amanecer del domingo, por lo tanto, se deduce que Jesús resucitó el atardecer del sábado, cumpliendo así su palabra sobre *la señal de Jonás*, pasar tres días y tres noches en el sepulcro.

Para romper paradigmas, se resume este ensayo diciendo que la Señal de Jonás profeta citada por Jesús: “Porque como estuvo Jonás en el vientre de la ballena tres días y tres noches, así estará el Hijo del hombre en el corazón de la tierra tres días y tres noches” (Mateo 12:38-40) El análisis hermenéutico de las palabras de Jesús, es el siguiente: pasar tres días y tres noches en el sepulcro, setenta y dos horas sepultado exactamente de acuerdo a las escrituras cumpliendo la profecía; El día que murió Jesús, no fue un Viernes Santo, sino un miércoles por la tarde, y resucitó el sábado por la tarde y no el domingo de resurrección como se viene celebrando en Semana Santa.

Se deja abierta la interpretación de este ensayo al lector, cuando se plantea esta interrogante ¿Qué error de interpretación puede ocurrir cuando se accede a un hecho como la Señal de Jonás desde otra racionalidad? Es cuestión de una verdadera interpretación hermenéutica de las escrituras.

Abril 27 Nisan 3787 / Iyar 3787						
Dom GreHeb	Lun GreHeb	Mar GreHeb	Mie GreHeb	Jue GreHeb	Vie GreHeb	Shabba GreHeb
					1 8	2 9
3 10	4 11	5 12	6 13 Mr.15:42 Mt.27:46 3 p.m. Hora de la muerte de Jesucristo Sepultado Antes de la 6 p.m. Mc.15: 42-46	7 14 TaanitBejorot Gran Sabado 14 de Nisan Ex.12:16-18 24 horas del Jueves a las 3 p.m.	8 15 Pesaj Las tres Marias compran Especies Mc.16:1 24 horas del viernes a las 3 p.m. Suman 48 horas	9 16 Pesaj Las Marias reposan el Sábado Lc.24:56 24 horas al sábado a las 3 p.m. Suman 72horas Jesús Resucita
10 17 Pesaj	11 18 Pesaj	12 19 Pesaj	13 20 Pesaj	14 21 Pesaj	15 22 Pesaj (d)	16 23
17 24	18 25	19 26	20 27 IomHaShoa	21 28	22 29	23 30
24 1	25 2	26 3	27 4 IomHaZcaron	28 5 IomHaAtzmaut	29 6	30 7

Fuente: Lic. Prof. Yehuda Ribco. <http://serjudio.com/interaccion/autor.htm> modificado por Autor, 2014

Este trabajo, una exégesis interpretativa de unas palabras escritas, por lo tanto, es hermenéutica, la misma, es la ciencia de los principios válidos para la interpretación de cualquier discurso, que en este caso, e considera afirmativo, acertado por ser un hecho histórico, el cual ha dado fundamento a el establecimiento de la religión cristiana, como dijo el apóstol Pablo: “*Sí Cristo no resucitó, vana es vuestra fe*”.

Este estudio, debe tomarse como un proceso de investigación, interpretación, integración de disciplinas, validación de datos y de comunicación, por lo tanto, se ha aplicado el sistema Constructivístico en este ensayo, como una manera de realizar educación y adquirir conocimiento.

Referencias

B'naiB'rith (1980) (5740) 25 Años de B'naiB'rith en Venezuela.

Calendario Hebreo (1989-1990) (5750) KKL Karen KayemetLeisrael de Caracas – Venezuela.

El Nuevo Testamento de Nuestro Señor Jesucristo. Antigua Versión Casiodoro de Reina.

La Sociedad por la Distribución de las Sagradas Escrituras a los Judíos. I Rectory Lane, Edgware, Middlesex, HA87LF England.

La Santa Biblia (1569) *Antiguo y Nuevo Testamento*. Antigua Versión Casiodoro de Reina. Sociedades Bíblicas Unidas.

Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation.

Ralph Woodrow (s/f) *Babilonia Misterio Religioso*. Calif. U.S.A: Evangelistic Association Riverside

Rumbo a tu Judaísmo (Marzo-Abril 1994) La primera revista para la familia judía. Vol 5 N° 3 Nisan 5754.

Vittorio Messori (1978) *Hipótesis sobre Jesús*. IV, 11. Bilbao: Ed. Mensajero.

Consultas web:

Calendario Gregoriano <http://www.elalmanaque.com/Calendarios/gregoriano.htm> [Consulta: 14-02-05]

Calendario Hebreo 2003 – 5763 <http://www.elalmanaque.com/Calendarios/hebreo.htm> [Consulta: 14-02-05]

Calendario Juliano <http://www.elalmanaque.com/>

[Calendarios/juliano.htm](http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=1318&IdSec=211) Consulta: H. López 14-02-05
<http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=1318&IdSec=211> [Consulta: 14-02-05]

Ribco Yehuda <http://serjudio.com/servicios/calendario/calendario.htm> [Consulta: 14-02-05]

<http://serjudio.com/interaccion/autor.htm>
[Consulta: 14-02-05]

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, ciudad, 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