

Revista

ARJÉ



Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación

Volumen 13, N° 25. Edición Especial Julio - Diciembre 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



Dirección de Postgrado
Unidad de Investigación de Postgrado



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
REVISTA ARJE

Volumen 13, N° 25. Edición Especial Julio - Diciembre 2019

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. Indexada en REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

Versión digitalizada: <http://arje.bc.uc.edu.ve>

Publicación Semestral. Unidad de Investigación de Postgrado de la Dirección de Postgrado, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo

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

Correo: revistarje@uc.edu.ve

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

Versión digital: Depósito Legal: PPI2014CA4552 / ISSN: 2443-4442

Portada: Sólo el tiempo dirá lo que está oculto tras la pantalla. **Técnica:** Mixta / Lienzo. **Medidas:** 1,52 x 1,90 Mts.

Autor: Ana Yudith Hernández Ramírez – Venezuela.

El contenido de esta revista está protegido bajo la licencia Creative Commons **Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**, para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



Diseño, diagramación y montaje digital: Lic.Esp. William Moreno H. / Ing. Francisco Ponte

UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Dra. Jessy Divo de Romero

Rectora

Dr. Ulises Rojas

Vicerrector Académico

Dr. José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Dr. Pablo Aure

Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana

MSc. Ginoid Nazareth Franco

Asistente de la Decana

DIRECCIONES

Dra. María Auxiliadora González

Directora de Escuela

MSc. Edimar Casadiego

Coordinadora de la Secretaría del Consejo

Dra. Rosa Amaya

Directora de Gestión Administrativa

MSc. María Cristina Arcila

Directora de Docencia y Desarrollo Curricular

Dra. Flor Elena Morales Sosa

Directora de Postgrado

MSc. Nelmarié Mercado

Directora de Asuntos Estudiantiles

MSc. Medardo Sánchez

Director de la Biblioteca Central

Dr. Ricardo Carrillo

Director de Extensión Pedagógica

Dr. José Álvarez

Director de Investigación y Producción Intelectual

Dra. Zoraida Villegas

Directora de Asuntos Profesorales

MSc. Francis Moreno

Directora de Tecnología e Información

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo

Directora de la Revista Ciencias de la Educación

EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana-Presidenta

Dra. Flor Elena Morales Sosa

Directora-Editora

Dra. Luisa Rojas Hidalgo

Editor Jefe

COMITÉ EDITORIAL

Javier Meneses

Universidad del Zulia, Venezuela

Arturo Gutiérrez

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Inocencia Orellana

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela

Maribel Camacho

Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela

Douglas Moreno

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales

"Ezequiel Zamora", Venezuela

Veridiana González

Universidad de Oriente, Venezuela

Hedy Luz Lugo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dra. Flor Elena Morales Sosa

Dra. Elsy Medina

MSc. Ginoid Franco

Dra. Luisa Rojas

Dra. Lisbeth Castillo

Dr. Juan Manzano

Universidad de Carabobo, Venezuela

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, Chile

Juan Cid Hidalgo

Universidad de Concepción, Chile

COMITÉ DE ARBITRAJE

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

TRADUCTORA

MSc. Melba Noguera - Universidad de Carabobo

Arbitraje: Sistema Doble Ciego

APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Ing. Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Lic. Esp. William Moreno H.

MISIÓN Y VISIÓN

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. Se concibe además, como espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas y a la producción de investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales. Aunque se sustenta en un espíritu interdisciplinario, la revista centra su interés en todos aquellos temas que se correspondan con las Ciencias Sociales y las Humanidades, haciendo especial énfasis en la atención de tópicos vinculados con las Ciencias de la Educación.

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 acreedores de 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.

La revista está abierta a la recepción de contribuciones durante todo el año, las cuales son sometidas a un riguroso proceso de revisión y arbitraje y se publican en el orden en el cual han sido aprobadas por el comité editorial atendiendo al dictamen favorable que se reciba de los pares evaluadores. La revista proporciona acceso abierto, 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.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	8

INVESTIGACIONES

Investigación social en Latinoamérica: una aproximación comparada ante la emergencia de nuevas realidades. Social research in Latin America: a comparative approach to the emergence of new realities.	
Tulio Manuel Cordero, Aliex Margeris Mora Castrillón y José Gregorio Sandoval	10
Expresiones categoriales del discurso del poder en Venezuela. Categorical expressions of discourse of power in Venezuela.	
Glenda Reyes	31
Condición física del estudiante cursante de la asignatura educación física, segundo año de medicina, Universidad de Carabobo. Periodo académico 2018. Physical condition of the cursing student of the subject of physical education, second year of medicine, University of Carabobo. Academic period 2018.	
Ángel A. Vásquez A. y Oswaldo J. Almérida L.....	52
Reflexiones Sobre la Jubilación de Profesores Universitarios. Reflections on the Retirement of University Professors.	
Zoraida Linárez Ríos	71
Familia, educación, orientación y asesoramiento: una experiencia desde la Investigación Acción Participativa. Family, education, guidance and advice: an experience from Participatory Research Action.	
Betzabet Colina Mencias y Luisa Rojas Hidalgo.....	90

ARTÍCULOS

Educación matemática: disciplina humana necesaria para la vida personal, colectiva y social. Math education: necessary human discipline for personal, collective and social life.	
Sergio Marchena.....	112
Educación rural desde la perspectiva de los saberes campesinos. Rural education from the perspective of peasant knowledge.	
Argenis G. Tovar	124
Cosmovisión indígena Latinocaribeña desde el patrimonio cultural y la complejidad. Latinocaribbean indigenous worldview from cultural heritage and complexity.	
Noemí Cáceres Torres	142
La Enseñanza Axiológica en la Educación Media en Venezuela. The Axiological Teaching in Middle Education in Venezuela.	
Nora Navarro Miranda.....	159

Tabla de Contenido

Cultura del riesgo en la sociedad global. Hacia una búsqueda de sentido y comprensión de los conflictos emergentes. Culture of risk in global society. Towards a search for meaning and understanding emerging conflicts. Génesis Daliana Gómez Delgado y Orlando Cáceres Torres	174
Retos pedagógicos del docente universitario en la construcción del conocimiento en tiempos de adversidad. Pedagogical challenges of the university teacher In the construction of knowledge in times of adversity. Aura Aguilar	193
Ética del docente y praxis educativa: una visión más allá del discurso. Teacher ethics and educational praxis: a vision beyond the speech. Clementina Rivero	208
Participación ciudadana y el liderazgo en los consejos comunales Citizen participation and leadership in community councils. Lesbia Maldonado	223
La ciudadanía como formación integral del ser humano en la sociedad actual. Citizenship as integral formation of the human being in current society. Alcira Pinto de Matute	242
La estimulación de las TIC como herramientas útiles en la educación actual. The stimulation of ICT as useful tools in current education. Omar José Matute	253
Comunidad Virtual una Ventana para el Aprendizaje Colaborativo. Virtual Community a Windows for Collaborative Learning. Noris A. Estrada P.	272
Eduardo Mendoza Goiticoa y sus Reflexiones sobre el Tema del Petróleo. Eduardo Mendoza Goiticoa and his Reflections on the Oil Issue. Jorge Luis Borges Jiménez, José Gregorio Machado y Luis Hernández	292
 ENSAYOS	
La Orientación Vocacional en el siglo XXI. La Universidad de Carabobo: ¿Historia o futuro? Vocational Guidance in the 21st century. Carabobo University: History or future? Lilian Guevara L.	313
Heurísticas de los modelos mentales durante la toma de decisiones: una aportación a la gerencia universitaria. Heuristics of mental models for decision making: a contribution to the university management. Brenda Velásquez F. y Rosaura Malpica D.	334
Reflexiones sobre la bioética en la investigación universitaria. Reflections on bioethics in university research. Thania Margot Oberto Morey	352

Ética, educación y cultura tributaria.	
Ethics, education and tax culture.	
Tania Bencomo.....	371
Pensamiento algebraico y didáctica del álgebra escolar en educación básica.	
Algebraic and didactic thinking of school algebra in basic education.	
Franzyuri F. Hernández F. y Zoraida C. Villegas M.....	390
La eiségesis fractal como metodología para interpretación de la educación.	
Fractal eisegesis as a methodology for the interpretation of education.	
Ahmad Osmán Cabrera	410
El Sujeto de la Pedagogía y El Sujeto del Psicoanálisis.	
The Subject of Pedagogy and The Subject of Psychoanalysis.	
Zulay G. Tovar G.	432
NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA ARJÉ	
.....	452

PRESENTACIÓN

Estimado Lector;

La Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo se complace en presentar la edición especial año 2019 de la revista Arjé. Finalmente consolidamos la presente edición con dedicación y persistencia por la divulgación de contenido académico con el propósito de llevar a ustedes el producto de la investigación científica, en el ámbito de la Ciencias de la Educación, sistematizado por sus autores, y luego de pasar por el tamiz de los árbitros expertos.

Aspiramos que los aportes que ofrecemos sirvan de apoyo fundamental para incrementar el conocimiento existente, pueda ser aplicado en la resolución de los problemas que emerjan de la realidad educativa y que propicie la oportunidad de generar espacios de reflexión, discusión y futuras investigaciones innovadoras a partir de las producciones inéditas, originales, aquí contenidas, relacionadas con la educación, modalidades, los subsistemas, sus fines, los logros, alcances, avances, actores educativos, gerencia educativa, el uso de herramientas digitales, espacios virtuales, la realidad actual, visión futura, praxis educativa, formación y desempeño docente; en fin, un universo inagotable de temáticas y sub temáticas caracterizadas por la complejidad que implica el ser y quehacer educativo.

De parte nuestra, reiteramos el compromiso y la responsabilidad de continuar con la divulgación de los hallazgos y aportes que realizan los investigadores para mejorar los contextos en los que se imparte educación y formación para la vida.

Dra. Flor Elena Morales Sosa



ADRIÉ

Investigación

Research

INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LATINOAMÉRICA: UNA APROXIMACIÓN COMPARADA ANTE LA EMERGENCIA DE NUEVAS REALIDADES

SOCIAL RESEARCH IN LATIN AMERICA: A COMPARATIVE APPROACH TO THE EMERGENCY OF NEW REALITIES

Tulio Manuel Cordero

dr.tuliomanuelcordero@gmail.com

ORCID 0000-0002-1939-7613

Aliex Margeris Mora Castrillón

aliexmcastrillon@gmail.com

ORCID 0000-0001-7961-6550

José Gregorio Sandoval

profjosesandoval@gmail.com

ORCID 0000-0002-5544-7702

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido:16/05/2019 - Aprobado: 01/09/2019

Resumen

El objetivo fue presentar los resultados del estudio comparativo sobre la investigación social en el continente latinoamericano, desarrollado bajo las fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación de Bereday, (1968). La masa de datos se recogió mediante la técnica Reporte de páginas electrónicas. (Lara, 2008); las interpretaciones se desarrollaron mediante la Hermenéutica crítica de Gadamer, (1999). Los resultados demostraron poca valoración en las áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas relacionadas con los nuevos enfoques investigativos, los cuales han de ser repensados para poder dar respuesta a los cambios surgidos por la situación de pandemia del Covid-19. La vertiente metodológica es considerada, desigualmente por cada país; entre las regiones más desfavorecidas son Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Perú, y Venezuela.

Palabras clave: investigación comparada, investigación social, Latinoamérica

Abstract

The objective was to present the results of the comparative study on social research in the Latin American continent, developed under the phases: description, interpretation, juxtaposition and comparison of Bereday, (1968). The mass of data was collected using the Electronic pages report technique. (Lara, 2008); the interpretations were developed through Gadamer's Critical Hermeneutics (1999). The results showed little appreciation in the methodological, psychological, pedagogical and didactic areas related to the new investigative approaches, which have to be rethought in order to respond to the changes arising from the Covid-19 pandemic situation. The methodological aspect is considered unequally by each country; Among the most disadvantaged regions are Guatemala, Haiti, Honduras, Nicaragua, Peru, and Venezuela.

Keywords: comparative research, social research, Latin America

Introducción

La intención investigativa fue comparar los procesos de formación en la investigación social latinoamericana considerando las áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas. Surge porque actualmente el mundo del conocimiento relacionado con los hechos sociales, es cada día más abundante, dinámico y globalizado. Durante su desarrollo, emergieron diferentes inquietudes vinculadas con la realidad latinoamericana, cuyas respuestas buscan explicar las variadas dimensiones del conocimiento científico ante el acontecer investigativo que le caracteriza. Las interrogantes fueron ¿Cuáles son los paradigmas de investigación con mayor aplicación en Latinoamérica? ¿Cuánto es la inversión económica para el desarrollo de la investigación social en los países latinoamericanos? ¿Cuál son las principales características de la investigación social en Latinoamérica?

Objetivo general: Caracterizar la investigación social en Latinoamérica desde sus áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas.

Específicos:

-) Identificar los principales paradigmas de investigación social que tienen mayor aplicación en Latinoamérica.
-) Determinar la inversión económica destinada al desarrollo de la investigación social en América Latina.
-) Explorar las características de la investigación social latinoamericana partiendo de un enfoque comparado en sus áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas.

Diagnosis del contexto situacional latinoamericano

Es importante iniciar expresando que a nivel investigativo en el continente se encuentra una problemática bastante común, posiblemente porque las bases investigativas son las mismas: europeas y norteamericanas; situación que se agrava por el nuevo orden que exige la pandemia que sin duda alguna está impactando los procesos de investigación social en el continente y el mundo en general. En este sentido *“ninguno de los países, con la excepción de Brasil, poseen la productividad científica comparada con naciones de economías emergentes, la cual está determinada por la cantidad y calidad de publicaciones indizadas y arbitradas”* (Murillo y Martínez-Garrido 2019, p. 01).

A este le sigue México, pero todavía no logran el promedio mundial; continúa Chile, región subsumida recientemente en una intensa crisis social, lo cual unido al brote de COVID-19, seguramente dejará su impacto en el sector científico. Colombia destaca por haber incrementado paulatinamente sus publicaciones. Regiones como Haití, Honduras, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú, y Venezuela, poseen los índices más bajos del continente, siendo inferiores a 20 artículos. Llama la atención 5.0 por ciento de los estudios por estar enfocados solo en la construcción y/o validación de cuestionarios con tratamiento estadístico.

Se destaca el predominio de los métodos expo-facto de tipo descriptivo, seguido por los cualitativos con entrevistas; los menos aplicados son los enfoques narrativos, la investigación acción, aunado a métodos históricos. En Argentina predominan estudios de caso; en Costa Rica y Perú resaltan los mixtos; las etnografías en México; Colombia y Brasil los biográficos e Historias de vida, combinadas con análisis cuantitativos, los cuales llaman la atención porque permiten mayor acercamiento ante la realidad étnica e intercultural.

En Ecuador los enfoques metodológicos más empleado son los transdisciplinarios, evidenciándose como una nueva forma de pensar la formación científica y la integración de saberes, permitiendo aprender y replantear diferentes métodos a la luz del contexto. Los investigadores, cuyos países no poseen suficientes revistas científicas importantes, prefieren comunicar sus trabajos desde editoriales extranjeras; ejemplo son Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y República Dominicana. (Murillo y Martínez-Garrido 2019, p. 01)

En continuidad con el eje discursivo, *"los procesos de formación en investigación y para la investigación, en las universidades latinoamericanas, las experiencias no son tan distintas a pesar de los diversos contextos y matices de cada país"* (Torres, Andrade, Orellana y Salazar. 2018, p. 11). Entre los principales hallazgos destaca la inadecuada infraestructura, poca capacidad instalada, programas anacrónicos e insuficientes recursos para los profesores de investigación social, lo que incide desfavorablemente en procesos metodológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos necesarios para la enseñanza de la investigación social.

Consecuentemente, se necesitan la articulación adecuada de mallas curriculares con enfoques científicos, buenos laboratorios, cubículos equipados, amplio acceso a las bases de datos y telemática, entre otros recursos vinculados con las tecnologías aplicables a la investigación social, presentando fuerte inciso en estos últimos, ya que en estos tiempos de pandemia la investigación a distancia y bajo métodos, técnicas y procedimientos virtuales parecieran ser el norte, lo cual invita a replantear la forma como se desarrollará la investigación social en Latinoamérica, sobre todos desde sus áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas.

También se encuentra que las líneas de investigaciones no guardan sintonía con los requerimientos reales, ni prioritarios del entorno social; estas no están reestructuradas con proyección para su vigencia, lo que dificulta la actualización constante desde el entorno social; además sus directores raramente poseen registro histórico producidos en la línea que coordinan, convirtiéndose esto en óbice para generar reportes científicos actualizados a nivel de los estándares internacionales.

Asimismo, los estudiantes de licenciatura no comprenden la utilidad de metodología en su futuro desarrollo laboral, pensando que muchas veces no la emplearán. Los participantes de maestría consideran las herramientas recibidas débiles e insuficientes; los doctorando tampoco entienden por qué los tutores ni docentes -de los seminarios- no identifican las obnubilaciones ontológicas distintivas del pensamiento borroso que caracterizan las producciones del candidato a doctor.

La investigación social latinoamericana, evidencia que algunos docentes, al momento de sus clases generan rechazo, posiblemente porque muchos estudiantes poseen insuficientes elementos metodológicos y pocos conocimientos prácticos vinculado con el objeto de estudio, los cuales al aprenderlos simultáneamente -sin la dirección, ni el tiempo de asimilación correspondiente-, solo logran confusión y estrés. Al mismo tiempo, el asesor metodológico no se preocupa por manejar las tensiones generadas, pudiendo esto afectar la salud del estudiante. Fueron identificados el coraje, miedo y la frustración como las principales emociones que se mantienen durante el desarrollo de la investigación. (Durán, Félix y Vurástica, 2016)

La metodología tiene poco apoyo en los avances tecnológicos contemporáneos. Los docentes no son críticos con sus capacidades

tecnológicas, ni con la aplicación de software; tampoco estimulan el empleo de buscadores, ni repositorios institucionales donde se localizan investigaciones confiables; al preguntarles sobre esta realidad, argumentan las pocas condiciones socioculturales de muchos estudiantes e inclusive de gran parte de los docentes. *"Se debe tener presente que la investigación social cada día depende más del mundo globalizado"*. (Escobedo y Arteaga, 2016, p. 5) lo cual, a la luz del nuevo orden post pandémico, seguramente generará profundos cambios tecnológicos con mucha rapidez y que a la vez serán aplicados en las áreas metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas propias de la enseñanzas de la investigación social.

La diagnosis, identifica escaso interés por formar buenos metodólogos, encontrándose profesores con evidentes confusiones para identificar los enfoques, métodos y técnicas de investigación, galimatías que son transmitidas a los estudiantes. Los docentes también se caracterizan por ser altamente expositivos, muy técnicos, así como saturadamente teóricos, lo cual es rechazado radicalmente por los estudiantes, quienes reconocen pocas herramientas metodológicas e insuficiente formación para abordar investigaciones con criterios independientes.

Finalmente, se identificaron existencia de casos donde existe poco respeto al estudiante, caracterizado por escaso interés hacia sus producciones, siendo lo más recurrente (al finalizar los semestres), que algunos sean atienden por correos electrónicos, redes sociales o mediante llamadas telefónicas, sólo por cubrir un requisito, argumentando poco tiempo asignado para el desarrollo de las clases o proyectos científicos; el argumento ante reiteradas ausencias, posiblemente se encuentra en los múltiples compromisos académicos generados por sus roles administrativos. Ante este conflicto se plantea el razonado empleo de las redes sociales y las tecnologías de la información y la

comunicación, ya que el mundo postmoderno avanza radicalmente y vertiginosamente hacia la virtualización como plataforma de trabajo en un mundo tan dinámico y complejo (Torres, 2016).

Metodología

La investigación se centró en un estudio comparativo bajo las fases de descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, (Bereday, 1968, p. 64). La primera admitió conocer la realidad investigativa del continente; la segunda permitió darle explicación y sentido a los datos encontrados. La tercera facilitó, mediante la diagramación de Reporte de páginas electrónicas, una mirada comparativa a la problemática, generada por sus grandes diferencias. La última fase admitió presentar los resultados; por consiguiente, el método comparativo constituyó el sendero metodológico expedito, facilitando el acceso a las múltiples realidades investigativas propias las ciencias sociales. Este es definido como:

...un procedimiento sistemático de contrastación de uno o más fenómenos, a través del cual se buscan establecer similitudes y diferencias entre ellos. El resultado debe ser conseguir datos que conduzcan a la definición de un problema o al mejoramiento de los conocimientos sobre éste (Castillo, 2019, p.01).

Por consiguiente, la fase descriptiva implica recolección de la información, permitiendo comprender los datos contextuales para posterior interpretación inherente a las diferentes áreas del estudio, las cuales pueden estar basadas en cuadros clasificadores, pudiendo ser dispuestos de diversos modos.

La fase interpretativa busca “*someter al escrutinio el análisis desde el punto de vista de otras ciencias, tantas como convengan con la mejor explicación*”

(Olivera, 1986, p.70). En esta se procedió a analizar las investigaciones efectuadas en Latinoamérica. Las categorías fueron: países, año de la investigación, método, enfoque y principales conclusiones. *“Esta fase de análisis sigue siendo de aplicación separada de cada uno de los países considerados”* (Bereday, 1968, p. 70). La yuxtaposición *“también conocida como confrontación preliminar de los datos de diferentes países con el propósito de establecer el tertium comparationis”* (Bereday, 1968, p.76). Al respecto se argumenta que esta etapa *“Puede ser considerada como una confrontación de los datos presentados en la descripción y que posteriormente se han de interpretado”* (Ferrer, 2002, p. 101); además agrega como fin último facilitar el abordaje de los datos tanto cualitativos como cuantitativos.

La comparación constituye una síntesis, para lo cual es muy conveniente efectuar alguna sinopsis producto de la confrontación precedente, sintonizada con los objetivos planteados, (Ferrer, 2002). En esta fase se encontró que la investigación social, no posee métodos propios, y los existentes surgieron de la antropología, sociología y ciencias positivistas que florecieron a mediados del siglo pasado. Los procesos investigativos continúan atados a vetustas teorías impidiéndole evolucionar ante nuevos paradigmas. La dependencia epistemológica todavía mantiene su cordón umbilical con el logocentrismo europeo. A pesar de las voluntades, aún no surgen modelos investigativos propios del continente. Por consiguiente:

Dentro de un contexto crítico del conocimiento en América Latina, los modelos teóricos y los métodos de las ciencias sociales ya no son los más apropiados. (...) El desarrollo de una nueva perspectiva epistemológica de la investigación social todavía se encuentra en un proceso de transición, aunque asentada

sobre los fundamentos de la racionalidad de la complejidad. (Mejías, 2008, p.10)

En virtud de lo antes citado, los métodos investigativos nunca han sido los más adecuados, y ahora cuando se tiene una conciencia cultural latinoamericana más profunda, es el momento para impulsar otras epistemologías hacia nuevos postulados que respondan a las características propias del continente. Estas nuevas perspectivas, más que inversión, ameritan soltar el maletín metodológico tanto europeo como el norteamericano tal como lo plantean las universidades interculturales de los pueblos indígena presentes en este continente, las cuales son poco conocidas y atractivas, posiblemente por ser diferentes a las ilustres instituciones copiadas del viejo continente; además se perciben diferentes por generar conocimientos en función de su cosmovisión y cosmogonía ancestral, bajo posicionamiento de interculturalidad, donde cada etnia en general y cada indígena en particular perciben, piensan e interpretan el mundo socio simbólico de manera diferente, lo que también representa una nueva forma de investigación cargada de creatividad ante nuevos esquemas. Ante este planteamiento se resalta que también existe una cultura no indígena producto de la conquista y el mestizaje que pareciera dominar los espacios científicos. En investigación todavía no se ha escrito la última palabra.

Resultados

A continuación se presentan los cuadros 1 y 2 con los resultados de la investigación.

Cuadro 1

Estudio comparativo de la formación en investigación de Latinoamérica

País	Año	Investigador	Métodos/enfoque	Conclusión
Argentina	2016	Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo	De campo	La investigación latinoamericana mantiene sus miradas tradicionales
Bolivia	2006	Abud, Rojas y Villaroel	Descriptivo	Las universidades están disminuyendo aplicación de tesis.
Chile	2019	Manjarrés, E	Antropológico	Actualmente no existen condiciones para hacer antropología en Venezuela.
Colombia	2019	Mojica, Espinel y Botero	Historia de Vida	Las historias de vida permiten acercarse a las prácticas del investigador.

Fuente: Autor (2019).

Cuadro 2

Estudio comparativo de la formación en investigación de Latinoamérica (continuación)

País	Año	Investigador	Métodos/enfoque	Conclusión
Ecuador	2019	Estrada y Estrada.	Transdisciplinario	Es necesario enseñar a investigar desde la transdisciplinariedad.
El Salvador	2019	Jeser Candray	Columna en prensa digital	Hay pocos investigadores enfocados en los problemas reales del aula

Guatemala	2017	Reyes, S.	Columna en prensa digital	Se invierte en investigación menos del promedio de América Latina
México	2010	Rama, C.	Suplemento Universitario.	Haití requiere apoyo de las universidades latinoamericanas.
Paraguay	2017	Balletbo Balletbo	y Descriptivo	La metodología de la investigación fortalece el aprendizaje significativo.
Perú	2015	Ponce al)	(et De campo con grupos focales.	La investigación se percibe difícil, estresante y compleja.
Uruguay	2015	Fernández, C	Columna en prensa digital	El fortalecimiento de la investigación en el país es impostergable.
Venezuela	2005	Ruiz Torres	y Descriptivo	Las estrategias aplicadas en investigación son similar a otras asignaturas

Fuente: Autor (2019).

La información reflejada permite comprender que en el continente predomina la investigación con enfoque positivista, resaltando los estudios descriptivos. Su permanencia responde ante varias razones, entre ellas: la presencia por muchas décadas entre la comunidad científica; consecuentemente ha tenido más tiempo para su difusión; dichos métodos poseen mayor mecanicidad, facilitando la aceptación de sus modelos. Del mismo modo, *"Sea cual sea su nivel de ingresos, la mayoría de los países apuestan por el fomento de la investigación y la innovación con miras a impulsar su crecimiento económico sostenible y propiciar su desarrollo"* (UNESCO, 2019. p. 01). Por añadidura, la educación sobre investigación social latinoamericana se desarrolla con desigualdades, debido a que cada nación posee recursos y capacidades diferentes, lo cual incide directamente en su desarrollo.

Argentina presenta -como punto común- alta aplicación de métodos tradicionales, requiriendo formación que responda ante diferentes realidades del contexto, y reconozca las necesidades epistemológicas, ya que los métodos europeos no generan resultados satisfactorios para este país, ni para Latinoamérica en general. Las TIC debe trascender la meta-análisis para posicionarse armónicamente con la realidad. En este orden:

...la epistemología de la investigación en las Ciencias Sociales se caracteriza por el profundo divorcio entre la selección de los enfoques metodológicos con los fundamentos teóricos que las sustentan, los cuales pasan a un segundo plano. En este contexto se aspira desarrollar especificidades formativas siguiendo las tradiciones de la región, las cuales mediante la integración de métodos puedan construir un paradigma propio y que dé cuenta de la realidad e independencia epistemológica de la región (Mejías, 2015, p.01).

Con fundamento en lo precedente, países como Haití, Honduras y El Salvador, tienen muy pocos programas de maestrías y reducidos doctorados, generando escasas investigaciones, lo que se traduce en un estrecho margen de productividad científica y exiguo desarrollo académico. Asimismo, los docentes poseen reducida experiencia en investigaciones que respondan a los perfiles y requerimiento internacional; consecuentemente los métodos con enfoque descriptivos son los más generalizados posiblemente por sus niveles de mecanicidad y sistematicidad, dejando poco espacio para la creatividad metodológica.

En Bolivia, la investigación también presenta serios conflictos por la ausencia de docentes altamente cualificados, producido por la escasa inversión en postgrado. Llama la atención que muchas universidades están disminuyendo la presentación de tesis y trabajos de grado. Las dificultades más recurrentes están en la vinculación entre el tronco metodológico y la sustentación teórica, amén de la poca epistemología que apoyan los diferentes enfoques. El desarrollo de la investigación social está directamente relacionada con la inversión, lo que en muchos casos no es determinante. Aunado a esto, las competencias sobre redacción del producto científico deben ser fortalecidas, encontrándose esta necesidad en los niveles de maestrías y doctorados. Los postdoctorados tampoco constituyen una excepción.

En Haití la formación de investigadores luce más desoladora, porque sus universidades están egresando profesionales sin la elaboración de trabajos especiales, ni tesis de grado; esto indudablemente incide negativamente, por la inexistencia de estándares para la formación de docentes investigadores. Muchos profesores con dedicación laboral a tiempo parcial requieren otros empleos para complementar sus ingresos. En Paraguay, la escasez de recursos es otro punto en común con la mayoría de países latinoamericanos;

las estrategias metodológicas están fundamentadas en simulaciones, experiencias dialógicas y expositivas como alternativas. Los docentes se capacitan en investigación mediante cursos de formación docente, diplomados y talleres no conducentes. Muy pocos se enrolan en programas de postgrado. La investigación en Perú se percibe difícil, estresante y saturadamente teórica. El planteamiento del problema, la operacionalización de variables y la sustentación teórica son reportadas con mayor dificultad, lo que aflora sentimientos de fracaso.

Uruguay también posee escasos programas de maestría y doctorados. Esto viene acompañado por la escasez de inversión en programas de postgrado, evidenciado por las pocas publicaciones generadas. También se encontraron diferencias conceptuales entre métodos y técnicas investigativas, posiblemente por la desigualdad de criterios que tienen muchos autores entre sí. Brasil y México, conservan suficientes revistas indexadas y arbitradas, pero el resto del continente tiene otra la realidad. Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, desarrollan investigaciones que no logran impacto internacional posiblemente por la poca productividad científica, y las exiguas que se producen no despiertan el interés en otros territorios, probablemente porque no aportan soluciones ni descubrimientos significativos para el avance de la ciencia.

Una categoría con frecuencia en 82 por ciento es la existencia insuficiente de programas doctorales, o su inexistencia, como sucede en Haití y El Salvador, donde se generan tesis con poca consistencia ontológica, siendo muy escasos los egresados. Los participantes ven sus producciones desde un pensamiento difuso, dejándose influenciar metodológicamente por sus asesores, limitando su creatividad; muchas veces ante la carencia de criterio, limitadas herramientas o poca madurez científica.

Llama la atención el caso venezolano, porque las pocas investigaciones actualizadas y vinculadas con la temática fueron hechas desde el exterior, ya que las publicadas en este país poseen poco o ninguna luminosidad internacional. Esta escasa visibilidad responde al atraso en sus ediciones, lo que está incidiendo desfavorablemente en la periodicidad; aunado a lo anterior, las membresías deben ser honradas en dólares u otras divisas de alto valor comercial, que el país no posee como producto de la realidad social en que se encuentra subsumida.

Además, las universidades poseen inadecuada conectividad, por la cual sus repositorios lucen desactualizados. Como consecuencia del éxodo de profesionales -con alta formación en campo investigativo- el desarrollo científico se ha transformado en una tarea bastante difícil de ampliar por el elevado costo y el abandono o deterioro de los centros. Además, los métodos para la formación de investigadores son muy similares a otras asignaturas, centrados en la pasividad del estudiante. Es indudable que la inversión es indispensable para su desarrollo de la investigación, ver la siguiente representación:

Cuadro 3

Gasto en investigación y desarrollo.

País		Año	% PIB
01	Argentina	2016	0,53
02	Bolivia	2009	0,16
03	Brasil	2016	1,27
04	Chile	2016	0,36

05	Colombia	2017	0,34
06	Costa Rica	2016	0.46
07	Cuba	2016	0,35
08	Ecuador	2014	0,44
09	El Salvador	2016	0,15
10	Guatemala	2015	0,03
11	Haití	¿?	¿?
12	Honduras	2015	0,01
13	México	2016	0.49
14	Nicaragua	2015	0,11
15	Panamá	2013	0,06
16	Paraguay	2016	0,15
17	Perú	2017	0,12
18	Puerto Rico	2015	0,43
19	Rep. Dom	¿?	¿?
20	Uruguay	2016	0,41
21	Venezuela	2016	0,12

Fuente: Datos tomados del Banco Mundial (2017)

El cuadro 3 muestra la inversión cada país invierte en investigación y desarrollo educativo, donde se pueden apreciar aportes insuficientes. También se observan que los reportes del PIB no se mantienen actualizados. Esta situación representa el reflejo de la realidad del continente.

Discusión de resultados

En primer momento, los hallazgos concuerdan con los presentados por Mejías (2008), ya que si los enfoques de investigación social se argumentan desde las producciones hechas en las universidades tradicionales, el resultado sería que todavía no se evidencian respuestas ante las necesidades ni características de la región. Pero surgen desacuerdos al volcar la mirada hacia las universidades interculturales de los pueblos indígenas del continente, encontrándose avances vinculados con lo ancestral, pluriculturalidad, ritualidades y saberes, basados en planteamientos ecológicos contentivos de su fenomenología antropológica, y saberes legítimos que hoy son un reto, un desafío. De acuerdo con la visión de Mejías (ob. cit.), los estudios efectuados representan avance ante la creación de nuevos conocimientos; sin embargo se difiere sobre la integración metódica que el investigador arguye, ya que esta no es propia del continente, no responde a la toponimia cultural, ni ha generado los episteme que se espera edificar. Solo afirma la necesidad de otras gnoseologías, considerando que la ciencia va a pasos lentos, pero sin detenerse.

Como segundo momento, se expresa que las ayudas otorgadas por organismos internacionales, lucen insuficientes (UNESCO 2019). Desde una mirada crítica, estos apoyos parecen no haber dado los frutos esperados, y de haber sido reales no se han localizado las evidencias, a honor y seriedad que caracterizan dichas instituciones. Por antonomasia se percibe que sus discursos, van en una dirección, mientras que la realidad tiene sentido totalmente opuesto. Aunado a lo anterior, los gobernantes tampoco muestran genuino interés por ayudar a superar tal situación; mientras unos desarrollan sus sistemas científicos, otros van por el sendero del atraso investigativo.

También es puntual el caso de Panamá, país que no ha invertido grandes recursos en investigación y ha logrado buen desarrollo social.

Con fundamento en lo anterior, *“la inversión en la investigación social es muy poca”* (Banco Mundial 2017, p.01), hermenéuticamente se dilucida que algunos países no han comprendido que la investigación es una de las principales bases para el desarrollo económico y social del hombre, y en tiempos de pandemia la inversión en tecnología necesariamente es mayor, lo que acentúa las diferencias entre países. También se percibe poca inversión en zonas como: Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, fruto de la escasa productividad interna enfrentadas desde hace algunos años. Tampoco se visualiza interés real por el cambio, lo cual indudablemente afectará la investigación en general. Con fundamento en el PIB publicado por el Banco Mundial (Ibídem) Bolivia, El Salvador, Paraguay, Perú y Venezuela, deberían revisar sus políticas sobre desarrollo científico social, activando recursos dirigidos a la investigación educativa. Caso contrario, seguirán confrontando problemas elementales. Tal impulso podría iniciar con la dotación de laboratorios, tecnologías vinculada con las TIC, dispositivos inalámbricos y la creación de postgrados en el áreas afines, entre otros. Existe una máxima: para que los sistemas se transformen es necesario introducir cambios. En síntesis, un grupo bastante elevado de países latinoamericanos no están introduciendo los virajes requeridos para superar la carencia investigativa.

Conclusión

El paradigma que tiene mayor aplicación es el cuantitativo, tipo descriptivo, principalmente en pregrado y maestrías. Entre los enfoques postpositivistas destacan las historias de vida, los estudios antropológicos y los

interpretativos, así como los transdisciplinarios, con alcances epistemológicos en contextos doctorales y postdoctorales, lo que desde la teleología de la investigación se aleja exponencialmente del deber ser, ya que estos deberían tener implicaciones en todos los niveles, respetando la sencillez o complejidad que requiera el grado académico. Los países con menos inversión social son Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay y Venezuela. Llamen la atención República Dominicana y Haití por no reportar erogación alguna.

A pesar de la vasta evidencia sobre la necesidad de independencia metodológica, la investigación social continúa anclada en paradigmas europeos y norteamericanos. La investigación como eje investigativo no está siendo abordada bajo sus fundamentos metodológicos, psicológicos, pedagógicos, ni didácticos, aristas que junto al impacto del Covid-19 en la investigación social, no se deben procrastinar, dejándolas abiertas como premisas para la continuidad de esta investigación. No se pueden buscar modelos y enfoques diferentes anclados en miradas bajo paradigmas tradicionales, inexorablemente se debe investigar desde lo autóctono, lo legítimo. La mayoría de las universidades latinoamericanas responden a modelos europeos, y consecuentemente ya poseen sus estructuras investigativas, por lo que resultaría un obstáculo epistemológico desafiarlas con estructuras propios del continente.

Finalmente existen un grupo de universidades indígenas poseedoras de avances en áreas de investigación en armonía con la identidad cultural y antropológica del continente, entre ellas se mencionan: la Universidad Aymara Tupak Katari de Bolivia; Universidad Intercultural de Chiapas en México, y la Universidad Amawtay Wasi de Ecuador.

Referencias

- Banco Mundial (2017). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. Documento disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS> [26/07/2019]
- Bereday, G. (1968), *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona. España. Editorial Herder.
- Castillo, I. (2019). *Método comparativo de investigación: características, pasos*. Documento disponible en: <https://www.lifeder.com/metodo-comparativo/> [19/07/2019].
- Durán, E. Félix, V. y Verástica M. (2016). *Hacer investigación: entre la satisfacción y la frustración*. Documento disponible en: <http://sociologia-alas.org/congresoxxx/ponencias> [13/07/2019].
- Escobedo, C. y Arteaga, E.(2016). *Rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de métodos de investigación en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco*. Documento disponible en: <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias> [13/07/2019].
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme
- Lara, H. (2008). Legendario maestro. *Revista de la Universidad de México*. (N° 48, p. 76-81). Disponible en: <http://talecto.blogspot.com/2012/10/instrumentos-de-investigacion-documental.html> [14/07/2019].
- Mejías, J. (2015). *La investigación social en América Latina. Posibilidades metodológicas*. Documento disponible en: <file:///C:/Users/Tulio/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionSocialEnAmericaLatina-5128592.pdf> [14/07/2019].

- Mejías, J. (2008). *Epistemología de la investigación social en américa latina. Desarrollos en el siglo XXI*. Documento disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2008000100001 [14/07/2019].
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2019). *Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos*. Documento disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10635> [14/07/2019].
- Olivera, C. (1986). *Investigación y metodología en Educación Comparada*. Documento disponible en: <https://deliarodriguezinvestigacion.wordpress.com/2015/11/10/investigacion-y-metodologia-en-educacion-comparada/> [13/07/2019].
- Torres, J. (2016). *Claroscuros de formación para la investigación en maestría en educación profesionalizante: Una experiencia en México*. Documento disponible en: <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias> [13/07/2019].
- Torres, J; Andrade, R; Orellana C; Y Salazar, R. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica*. Documento disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235915> [14/07/2019].
- UNESCO, (2019). *La investigación es clave para conseguir los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Documento disponible en: <https://es.unesco.org/news/investigacion-es-clave-conseguir-objetivos-del-desarrollo-sostenible-segun-informe-unesco> [28/07/2019].

EXPRESIONES CATEGORIALES DEL DISCURSO DEL PODER EN VENEZUELA

CATEGORIAL EXPRESSIONS OF DISCOURSE OF POWER IN VENEZUELA

Glenda Reyes

glendamayela1@gmail.com

glendamayela1@uc.edu.ve

ORCID 0000-0001-7951-2700

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 13/06/2019 - Aprobado: 08/10/2019

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es presentar algunas observaciones acerca del discurso del poder en Venezuela, basadas en el análisis de un texto discursivo escrito correspondiente a documentos oficiales, específicamente las dos unidades hermenéuticas seleccionadas de las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, lo cual forma parte de una investigación mayor en curso dedicada a la interpretación del discurso del poder en Venezuela a partir de documentos oficiales emitidos entre 1999 y 2007.

Palabras Clave: discurso, poder, hermenéutica, desarrollo económico y social, documentos oficiales.

Abstract

The main goal of this research is to present some observations on power discourse in Venezuela. Those observations are based on the analysis of a written discursive text which corresponds to official documents, specifically to two hermeneutic units selected from the General Lines of Economic and Social Development Plan of the Nation 2001-2017 which are part of a major research in progress. The latter focuses on discourse interpretation of power in Venezuela from official documents issued between 1999 and 2007.

Keywords: discourse, power, hermeneutic, economic and social development, official documents.

Introducción

Este artículo constituye un insumo importante de la tesis doctoral consistente en una interpretación del discurso del poder en Venezuela a partir del estudio de documentos oficiales. Aquí se presentan algunos aspectos metodológicos de dicha tesis, un estudio categorial de una pequeña parte de las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, poniendo atención, sobre todo, en las expresiones que denotan el discurso del poder en dicho documento, obteniendo algunos resultados importantes que orientaron el estudio sobre las características del poder en Venezuela durante ese período y la forma como su ejercicio se reproduce discursivamente.

Se realizaron sucesivas observaciones, revisiones y numerosas anotaciones previamente para la delimitación del período estudiado. Razones de carácter teórico y metodológico permitieron centrar la atención en los años que van desde 1999 hasta 2007, debido fundamentalmente a que dichos años corresponden al primer período de gobierno de Hugo Chávez Frías, que se inició en 1999 y también porque en ese mismo año, luego de un proceso constituyente, se promulgó la llamada Constitución Nacional “Bolivariana”.

Posteriormente, en el año 2001, se presentó el Plan de la Nación 2001-2007, analizado en este trabajo. El paradigma de la investigación cualitativa y el método hermenéutico han guiado todo el recorrido. Además, la perspectiva muy particular de los Estudios Críticos del Discurso, completó el camino teórico y metodológico seguido.

Ésta ha sido, por lo tanto, una investigación teórica y documental en la que el discurso oficial interpretado fue analizado textual y contextualmente, contando para ello con el apoyo de Atlas ti. La observación y una lectura

cuidadosa, unidas al conocimiento del contexto histórico y la consulta a expertos, fueron también tareas adelantadas en el proceso de interpretación del documento que conforma el corpus del estudio.

Desarrollo de la investigación

El Plan de la Nación es el instrumento fundamental para organizar el desempeño de la acción del Estado Venezolano a fin de alcanzar los grandes objetivos contenidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Después de ésta, es el documento oficial de mayor rango en nuestro país.

Al respecto el Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe, en la sección dedicada a Venezuela señala que *“...el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación es dirigido por el presidente y se ejecuta por intermedio de los órganos e instrumentos dispuestos por el Sistema Nacional de Planificación”* (p. s/n); así mismo establece que: *“...El Presidente de la República es el encargado de elaborar el Plan Nacional de Desarrollo, una vez terminado es presentado a la Asamblea Nacional, la cual evalúa y aprueba el Plan”* (p. s/n).

Los fragmentos citados ponen de manifiesto, desde el punto de vista del enfoque conocido como Análisis Crítico del Discurso, que en este documento oficial se cumplen las tres dimensiones o facetas señaladas por Fairclough (2008) en relación a lo que él denomina eventos discursivos: *“...es un texto, oral o escrito, es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto y es parte de una práctica social”* (p. 174).

Estas son tres perspectivas que pueden adoptarse, tres modos complementarios de leer un evento social complejo. Afirmar Fairclough (ob. cit.) que al analizar la dimensión de la práctica discursiva su interés es político y se centra en el evento discursivo, en el interior de relaciones de poder y dominación.

Por su parte, Van Dijk (2009) afirma, que cuando desde los Estudios Críticos se procede a criticar el discurso dominante de la élite y a sus autores y organizaciones, se debe dejar bien claro las razones por las cuales ese discurso es ilegítimo y de qué manera viola las normas y los valores fundamentales de la sociedad. Por lo tanto, no se pretende estar en posición de estudiar todas las relaciones de poder de la sociedad, más bien *“...pondremos el acento en el poder ilegítimo y trataremos de saber cómo y por qué ese poder, y específicamente su dimensión discursiva, son ilegítimos.”* (p. 29).

En consecuencia, puede decirse que en Venezuela se ha producido un fenómeno contradictorio que consiste en el asentamiento progresivo de una práctica social abusiva y discriminatoria por parte de las élites dominantes que, si bien a veces es reflejo de lo expresado en los documentos emitidos entre 1999 y 2007, también se observa que sus acciones desde esos años y después de ellos, contradicen claramente lo que allí proponen.

Pero para poder entender y demostrar estas afirmaciones, se debe estudiar no solamente el texto discursivo en el nivel de su microestructura, sino además la cadena de relaciones que involucra al discurso y al poder, constituidas por un grueso entramado donde se debe estudiar textualmente y con detalle, como ya se ha mencionado, el nivel micro en la propia estructura discursiva y desde

allí enlazar con el nivel más abstracto y general de la macroestructura contextual conformado por las distintas relaciones de poder en la sociedad.

En el caso del análisis del discurso escrito, esto requiere poner la lupa en todo tipo de detalles como el uso de los pronombres, los títulos destacados, los temas recurrentes, las metáforas empleadas, la utilización de adjetivos calificativos, las expresiones que denotan una exaltación con el afán de diferenciar el “nosotros” de “los otros”, el uso de una terminología valorizante y/o excluyente.

Pero no solamente ello, se debe entender, tal y como lo afirman los autores citados anteriormente, que este discurso del poder forma parte de una práctica discursiva, también social, y a la luz de ambas es cuando se puede constatar las prácticas abusivas mencionadas y que terminan por deslegitimarlo.

Análisis y discusión de resultados

Las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, documento oficial emitido por el gobierno venezolano en el año 2001, está conformado en su totalidad por ciento cincuenta (150) páginas, de las cuales se seleccionó para este análisis solamente algunos párrafos del texto discursivo correspondiente a la portada, el índice y la presentación, para poder cumplir así con los requerimientos de extensión de la presente publicación.

Luego de sucesivas observaciones y lecturas, se consideró que en la presentación está contenida una síntesis suficientemente representativa de la totalidad del documento. Vale la pena destacar que la misma fue redactada y

firmada por el propio presidente de la república Hugo Chávez Frías, quién además fue el principal ideólogo y gestor de este plan.

La portada

En la parte superior de la portada, a manera de encabezamiento dice *“República Bolivariana de Venezuela”*; denominación vigente desde 1999, cuando se cambió el nombre de República de Venezuela por esta nueva designación, después del proceso nacional constituyente y la promulgación de la Constitución Nacional Bolivariana durante ese mismo año.

En el centro de la portada, el título, *“Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007”*. Llama la atención que debajo del título se lee *“Venezuela construye su camino, en transición hacia la revolución bolivariana”*, un lema que viene a reforzar el elemento político-ideológico que se observa a lo largo de todo el documento, aludiendo a un proceso de transición que conduciría al país a través de un nuevo proyecto de nación, la *“revolución bolivariana”*, a un nuevo sistema político y económico. En efecto, más adelante en el mismo documento y bajo el título *“Construyendo un nuevo modelo para Venezuela”* se señala:

El proceso de control democrático de los instrumentos de poder, la construcción del bloque de fuerzas sociales, políticas e institucionales sobre las cuales debe sustentarse, aún está construyéndose. Por eso hemos caracterizado esta fase como de transición hacia la revolución bolivariana (p.13).

En la parte inferior de la portada se lee “septiembre 2001”, que fue la fecha de su publicación.

El índice

Presentación desde la página 1.

El Modelo Venezolano desde a página 6.

1. Equilibrio Económico desde la página 19.

2. Equilibrio Social desde la página 85.

3. Equilibrio Político desde la página 115.

4. Equilibrio Territorial desde la página 127.

5. Equilibrio Internacional desde la página 149.

El índice también llama la atención pues se pudo observar que al equilibrio económico se le dedican sesenta y cuatro (64) páginas, mientras que el social se explica en veintisiete (27) páginas, el político en diez (10) páginas, el territorial en diecinueve (19) páginas y el internacional en ocho (8) páginas. Se puede concluir entonces que el equilibrio económico es el aspecto al que se concede mayor importancia y esto se evidencia porque además de ser el más extenso de acuerdo al número de páginas, es también el primero abordado en este Plan.

La presentación

La presentación es un texto discursivo formado por dieciocho (18) párrafos. Suma un total de noventa y un (91) líneas, incluyendo el título al inicio y el nombre de Hugo Chávez Frías al final, acompañado de su firma en digital. Se procedió a dividirlo en dos unidades hermenéuticas para facilitar el análisis, de

las cuáles solamente se citarán y comentarán algunos de sus párrafos, como ya ha sido señalado:

La Unidad Hermenéutica 1 (UH1): Va desde el párrafo uno (1) al ocho (8). En ella Chávez hace un recuento de los antecedentes y breves comentarios sobre el contexto sociohistórico del Plan.

La Unidad Hermenéutica 2 (UH2): Va desde el párrafo nueve (9) al dieciocho (18) y, en orden sucesivo, presenta la definición, el propósito, las limitaciones y la operativización o estructura de Las Líneas Generales del Plan.

Expresiones categoriales que denotan el discurso del poder

Unidad hermenéutica 1 (UH1):

Párrafo 1:

En los meses finales de 1991 todo se había convertido en un torbellino. Había reuniones casi todas las noches, hasta la madrugada. El Plan de Operaciones “Ezequiel Zamora” recibía sus últimos toques y uno de los aspectos que imprimía mayor actividad y requería mayor tiempo era la redacción final de los lineamientos generales del Programa de Gobierno Revolucionario, incluyendo los primeros decretos que habrían de firmarse para darle viabilidad.

Expresiones categoriales:

- Plan de Operaciones. Lineamientos Generales. Decretos. Programa de Gobierno Revolucionario.

Comentario:

Este primer párrafo de la Unidad Hermenéutica 1 resulta muy interesante pues hace referencia a 1991 como el año en el que se realizaron sucesivas reuniones para la redacción del Plan de Operaciones Especiales “Ezequiel

Zamora” y dentro de ese Plan los lineamientos generales del Programa de Gobierno Revolucionario, decretos y demás. Cabe destacar, esto fue un año antes de la intentona golpista de 1992 que, como se sabe, fracasó y llevó posteriormente a la cárcel a Hugo Chávez. Sin embargo, siete años después de la fecha citada por él como precursora, se celebraron las elecciones de 1998 en las que resultó electo presidente de la república y tres años más tarde, en el año 2001, realiza entonces, esta presentación del Plan de la Nación.

Otro aspecto resaltante es que, desde el inicio de este primer párrafo, ya se hace notorio el uso de categorías que tienen que ver con el carácter “revolucionario” del proyecto político delineado.

Párrafo 2:

Una directriz estratégica orientaba desde entonces el esfuerzo planificador. Diez años después, recuerdo claramente su enunciado: los objetivos estratégicos del proyecto nacional deben ser diseñados tomando como base las necesidades humanas.

Expresiones categoriales:

- Directriz Estratégica. Planificación. Objetivos Estratégicos. Proyecto Nacional. Necesidades Humanas.

Comentario:

Los objetivos de este proyecto nacional habrían sido trazados tomando como base “las necesidades humanas”. Mirando retrospectivamente, de acuerdo con los acontecimientos y sucesos desarrollados sobre todo en la década de los noventa (la intentona golpista y luego los años de prisión de Hugo Chávez), es evidente y así queda entendido, que dicho proyecto no fue pensado para ser

materializado diez años después, sino al año siguiente, luego del fallido golpe de Estado de 1992, solo que en aquel momento ese plan no fue exitoso.

Y ahora, casi veinte años después, lo es solo en términos de permanencia en el poder, pues se evidencia que en cuanto a satisfacer las necesidades humanas ha sido todo lo contrario. La pobreza ha aumentado considerablemente y los servicios públicos han sido llevados al colapso en estas dos décadas.

Párrafo 3:

Así lo hicimos. Y el 4 de febrero de 1992, se hizo público aquel documento orientador, el cual constituye ahora el primer antecedente de este Plan de Desarrollo Nacional para el período 2001-2007, el primero de la Revolución Bolivariana.

Expresiones categoriales:

- Plan de Desarrollo Nacional. Revolución Bolivariana.

Comentario:

En este párrafo Hugo Chávez relata cómo aquel documento gestado en 1991 y publicado el 4 de febrero de 1992 fue el primer antecedente de este Plan de la Nación que se está presentando diez años después, para el período 2001-2007 y que será el primero de lo que, se sigue remarcando, será “la revolución”

y, desde ahora, incorporando su carácter “bolivariano”. Es decir, se expresa ya, que éste sería el primer Plan de la “Revolución Bolivariana”.

Párrafo 4:

Luego, en septiembre de aquél mismo año turbulento, y ahora en las celdas de la dignidad, fue elaborado un documento y presentado al país como propuesta ante la crisis desatada e incontrolable: Cómo salir del Laberinto. El Movimiento Bolivariano Revolucionario 200 daba así otro importante paso para ir señalando el rumbo a seguir.

Expresiones categoriales:

- Celdas de la dignidad. Propuesta ante la crisis. Movimiento Bolivariano Revolucionario.

Comentario:

En este fragmento de los antecedentes del Plan de la Nación ya se puede observar el manejo del discurso, en aquel entonces era digno estar preso por un golpe de Estado y la crisis económica y política era un laberinto del cual solo ellos conocían la salida.

Prosigue, desde el párrafo cinco (5) hasta el ocho (8), el relato sesgado del contexto histórico que antecede a la promulgación del Plan. En estos párrafos, plagados de adjetivos que remarcan su intencionalidad de descalificar todo lo que tiene que ver con el período anterior, Chávez habla del “último gobierno de la era puntofijista” y parece anunciar su propósito de acabar con todo ello.

Cuando acusa de neoliberal a la Agenda Venezuela, se puede inducir su postura contraria a esta concepción, aunque como se verá, terminarían ellos también por proponer en este Plan acciones enmarcadas en el más puro estilo neoliberal.

Es importante destacar que en los antecedentes del Plan de la Nación se hace énfasis en el relato de acontecimientos de carácter fundamentalmente político y también en el uso de metáforas destinadas a imprimir una gran exaltación del período que estaría por comenzar y una clara intención de diferenciar el “nosotros” resaltado de manera positiva de “los otros” a los que se les da un tratamiento despectivo. Los adjetivos utilizados así lo demuestran, esto es característico de los relatos populistas que se utilizan generalmente en las campañas electorales con el fin de ganar simpatizantes y construir mayorías.

Llega en su presentación al año 2001, fecha en que se promulgó, haciendo hincapié en que luego del proceso constituyente se presenta a los venezolanos el Plan de la Nación (2001-2007), señalando sus antecedentes en los tres documentos mencionados, en los que destaca una clara intención por presentarlos como novedosos, utilizando categorías como las de “transición” y “revolucionario”.

El párrafo ocho (08) es el que cierra la Unidad Hermenéutica 1 (UH1) y, por tanto, es un párrafo de síntesis. Aquí Hugo Chávez, presidente de la república, ideólogo y presentador de este Plan, resume diciendo que Venezuela vivió una crisis estructural en las últimas décadas del siglo XX, pero que las causas de esa crisis “*se comenzaron a superar*” (casi mágicamente) el mismo día en el que él resultó electo presidente y que a partir del 2 de febrero de 1999 cuando asumió el cargo, se habrían comenzado a ejecutar las acciones y políticas de

un proyecto “*novedoso y alternativo*” que, en tan poco tiempo ya estaba dando buenos resultados.

Unidad hermenéutica 2 (UH2):

Párrafo 9:

Éste es el primer Plan de la nueva era constitucional bolivariana. En él se consolidan las bases principistas y políticas para la interacción dinámica del crecimiento económico sostenido, las efectivas oportunidades y equidades sociales, la dinámica territorial y ambiental sustentables, la ampliación de las oportunidades ciudadanas y la diversificación multipolar de las relaciones internacionales.

Expresiones categoriales:

- Nueva era constitucional bolivariana. Bases principistas. Bases políticas. Crecimiento económico sostenido. Equidades sociales. Oportunidades ciudadanas. Diversificación multipolar.

Comentario:

En este primer párrafo de la Unidad Hermenéutica 2 (UH2) se expresa una breve y concisa definición, así como los alcances de este Plan, anunciando una “*nueva era constitucional bolivariana*” y parafraseando los puntos contenidos en su índice en el mismo orden en que luego aparecen desarrollados en él. Es

decir, se mencionan entre líneas los cinco equilibrios que están contenidos en este Plan, a saber: económico, social, político, territorial e internacional.

Párrafo 10:

Para superar la crisis estructural tenemos que lograr un profundo cambio estructural, y estas Líneas Generales dirigen la construcción de la nueva República.

Expresiones categoriales:

- Superación de la crisis estructural. Cambio estructural. Líneas generales. Construcción de la nueva república.

Comentario:

Éste es el párrafo más corto del documento, sin embargo, uno de los de mayor peso o importancia por su contenido. En apenas línea y media Hugo Chávez expresa de manera sintética el fin último de este Plan de la Nación: *“dirigir la construcción de la nueva República”*, la cual se levantaría sobre nuevas estructuras.

Párrafo 11:

Aun cuando la norma constitucional limita la propuesta del Plan a una formulación de un período de seis años, la visión del desarrollo contempla un mayor plazo. Esta visión de largo plazo busca establecer la dirección y la profundidad de los cambios requeridos y deseados en la adquisición y

desarrollo del conocimiento y la información, el sistema que estructura la producción, las finanzas, el trabajo y el consumo, los procesos de justicia, legitimación y participación ciudadanas, y otros tantos que deben implantarse.

Expresiones categoriales:

- Norma Constitucional. Visión de desarrollo. Visión de largo plazo.

Comentarios:

Debe prestarse gran atención a este párrafo, ya que el mismo se refiere a las “limitaciones” de este Plan. En él se expresa que, a pesar de haber logrado ya en la nueva Constitución Nacional Bolivariana, para ese momento recién promulgada, extender el período de gobierno a seis años, ellos no serán suficientes para lograr los objetivos del Plan, lo cual atribuyen a la “dirección y profundidad” de los cambios que deben producirse en la sociedad venezolana. Es bueno observar esto porque sin duda encontramos allí una justificación más para lo que posteriormente ha sucedido, el alargamiento de los períodos, así como las sucesivas reelecciones presidenciales, el intento de reforma de la Constitución y las distintas acciones emprendidas por la coalición gobernante para lograr su permanencia por más de veinte años en el poder.

Párrafo 12:

Para operativizar estas Líneas Generales se han establecido cinco equilibrios. La práctica de estos cinco equilibrios se fundamenta en la participación protagónica de todo el pueblo venezolano sin discriminación alguna.

Expresiones categoriales:

- Operativizar. Líneas generales. Equilibrios. Participación protagónica. Pueblo venezolano. Sin discriminación.

Comentario:

Este es un párrafo explicativo de la manera como se espera dar operatividad al Plan a través de los denominados “*equilibrios*” y el papel fundamental que tendrá la “*participación protagónica*” del “*pueblo venezolano*”.

Párrafo 13:

Los cambios políticos ya generados a partir del proceso constituyente y la posterior Constitución Bolivariana hacen necesario profundizar acciones sustanciales que se conviertan en una real mejoría de la calidad de vida de todos. Cumplir con estos objetivos garantizará, entre otros propósitos, el reconocimiento y cumplimiento de la deuda social acumulada sentando las bases del desarrollo y la modernización de Venezuela.

Expresiones categoriales:

- Cambios políticos. Proceso constituyente. Constitución Bolivariana. Acciones sustanciales. Calidad de vida. Deuda social acumulada. Desarrollo. Modernización.

Comentario:

A partir de este párrafo, según la secuencia de la presentación, debió comenzarse a desglosar la explicación del contenido de este Plan de la Nación de acuerdo con los cinco “*equilibrios*” señalados en el índice. Sin embargo, en vez de ello, se antepuso aquí este párrafo con la idea de que “*los cambios políticos*” que ya habrían sido generados a partir del proceso constituyente de 1999 serían los que impulsarían las acciones que se emprenderían para lograr una “*real mejoría de la calidad de vida de todos*” y poder ir así hacia el desarrollo y modernización del país.

Con ello estarían sin duda concediendo una gran importancia y preponderancia al carácter político-ideológico como factor dominante en la concepción y materialización de este documento oficial del Estado venezolano, el denominado Plan de la Nación y, por supuesto, tal y como se ha observado a lo largo de más de veinte años, este aspecto político-ideológico ha sido el que ha guiado todas las acciones en los distintos ámbitos, llamados aquí, de manera paradójica, “*equilibrios*” por parte del gobierno nacional.

Párrafo 14:

Es de todo conocido que el logro del equilibrio económico y la reactivación del aparato productivo son requisitos para una mejor distribución del ingreso, y que un mayor ingreso familiar y comunitario contribuye a alcanzar un equilibrio social. Pero el logro del equilibrio económico no se alcanza por sí sólo, ello demanda la justicia social. Lo económico afecta lo social, y a la inversa, y tal dinámica se da entre los cinco equilibrios debido a sus múltiples relaciones. Por lo que el cambio estructural de una economía rentista a otra de tipo productivo permitirá mejorar la calidad de vida de la mayoría de los venezolanos, en tanto se consideran los aspectos políticos, territoriales, sociales e internacionales vinculados. Este cambio se logrará a través de un gran impulso a la agricultura, la industria, el comercio, el turismo y la construcción de infraestructura, lo cual permitirá la masiva creación de empleos, pero tendrá que venir acompañado con y sustentado en un mejoramiento cuantitativo y cualitativo de todos los niveles de educación, de salud y de la seguridad, tanto en todo el territorio como en el comportamiento político de la ciudadanía.

Expresiones categoriales:

- Equilibrio económico. Reactivación del aparato productivo. Mejor distribución del ingreso. Equilibrio social. Justicia social. Cambio estructural. Economía rentista. Economía productiva. Calidad de vida. Impulso económico. Educación. Salud. Seguridad. Comportamiento político ciudadano.

Comentarios:

Este párrafo, referido al equilibrio económico, es el más extenso de todo el documento de presentación, así como también éste es el aspecto al que se le dedica un mayor número de páginas en el desarrollo del Plan. En el mismo resalta la intención expresa de relacionar lo económico con lo social, *“lo económico afecta a lo social y a la inversa”*. Destaca también la pretensión de alcanzar, a través de su implementación, *“el cambio estructural de una economía rentista a otra de tipo productivo”* que permitirá lograr la mejora de *“la calidad de vida de los venezolanos”*, a través del impulso a la agricultura, la industria, el comercio y la construcción.

A la vuelta de los años se observa cómo las acciones ejecutadas por el gobierno no fueron las señaladas en este Plan y, en consecuencia, puede afirmarse que el mismo tuvo un carácter marcadamente populista, destinado a conquistar a las mayorías, tan necesarias para llegar al poder.

En consecuencia, los objetivos trazados en sus inicios no solamente no se han cumplido, sino que hay una multitud de evidencias que demuestran que el resultado ha sido inverso a lo propuesto en él y es allí donde la práctica social entra en contradicción con la práctica discursiva, lo que resulta contraproducente y termina, como se demostrará en la tesis, por deslegitimar

ese poder. Esta misma observación aplica a los párrafos restantes, valga decir, al equilibrio social, político, territorial e internacional.

Reflexiones Finales

Ya próximos al 2020, el que se supone sería el último año de la proyectada Década de Oro, cuando se estaría consolidando la Revolución Bolivariana, el panorama vivido por los venezolanos es, muy contrariamente a lo ofrecido por este Plan, un proceso de constante y vertiginoso deterioro en todas las áreas señaladas aquí como “equilibrios”. Un país marcado por la casi total destrucción de todos los servicios públicos: la electricidad, el agua, las comunicaciones, los servicios médico-asistenciales, las vías de comunicación; en lo económico un proceso hiperinflacionario que ya lleva tres años y es el mayor del mundo.

Todo ello ha ocasionado la emigración masiva de la población, la llamada diáspora venezolana: madres, jóvenes, profesionales, gente de todas las edades, familias enteras, se han visto forzadas a abandonar sus hogares para salir del país en la búsqueda de un trabajo que les proporcione los recursos necesarios para vivir dignamente, dejando tras de sí niños, abuelos, familias separadas, desintegradas, en fin, mucho dolor.

Venezuela, que en el siglo XX fue uno de los principales países productores de petróleo, presidiendo la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) en varias oportunidades, actualmente presenta una gravísima crisis marcada por la escasez de combustibles, tanto gasolina como gasoil y gas doméstico, fenómeno que acarrea una problemática socioeconómica de múltiples aristas, en la que resalta el comercio ilegal de estos productos en

divisas, pues nuestra industria petrolera fue también arrasada y nuestras refinerías están destruidas e improductivas.

Este proceso de destrucción no ha ocurrido solo en el sector petrolero sino en todos los órdenes vitales de nuestra sociedad y ello en gran medida se debe, según lo analizado, a que no se actuó conforme a lo expresado en este documento oficial sino, la mayor parte de las veces, en dirección contraria a lo que allí se expresa.

En lo que resta de esta investigación doctoral se profundizará en la interpretación de los mencionados documentos a la luz de los complejos fenómenos ocurridos desde su promulgación, es decir, en su relación contextual, a fin de dilucidar, entre otras cosas, si su intencionalidad era engañosa y manipuladora o los resultados, tan alejados de lo propuesto en ellos, obedecen a que se torció el rumbo del proyecto original por otras razones.

Referencias

Fairclough, N. (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades". *Discurso & Sociedad*. (Vol. 2, N° 1, p. 170-185).

Observatorio Regional de Planificación Desarrollo de América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es> [29/09/2019].

República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Constituyente de Venezuela. Gaceta Oficial No.5.453. Marzo 24, 2000.

- República Bolivariana de Venezuela (2001). *Líneas Generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación*. 2001-2007. Caracas. Venezuela.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.

**CONDICIÓN FÍSICA DEL ESTUDIANTE CURSANTE DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA,
SEGUNDO AÑO DE MEDICINA-UNIVERSIDAD DE CARABOBO
PERIODO ACADÉMICO 2018**

**PHYSICAL CONDITION OF THE CURSING STUDENT OF THE SUBJECT OF PHYSICAL
EDUCATION, SECOND YEAR OF MEDICINE. UNIVERSITY OF CARABOBO
ACADEMIC PERIOD 2018**

Ángel A, Vásquez A.

aavasquez3@uc.edu.ve

avasaru15@gmail.com

ORCID 0000-0001-9231-8523

Oswaldo J, Almería L.

oalmerida@uc.edu.ve

ojal0909@gmail.com

ORCID 0000-0003-0424-9391

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 14/06/2019/ - Aprobado: 29/09/2019

Resumen

Esta investigación buscó determinar la condición física de los estudiantes cursantes de la asignatura Educación Física, carrera Medicina, para lo cual se abordaron tres (03) indicadores de la condición física, el consumo de oxígeno, las habilidades motoras y flexibilidad. Su metodología fue descriptiva transversal. El estudio permitió determinar la condición física según el género y la edad, evidenciándose, en el caso del consumo de oxígeno que los del género masculino (30.58%) en comparación con las de género femenino (15,90) poseen mejor estado físico, para la flexibilidad; las mujeres poseen un aceptable (52.30%) de efectividad, mientras los hombres un (33.06%), asimismo en las habilidades motoras, el nivel de las de género femenino (87.28%) es superior al masculino (46.28%).

Palabras clave: condición, física, agilidad, flexibilidad, oxígeno.

Abstract

This research sought to determine the physical condition of students studying Physical Education, Medicine career, for which three (03) indicators of physical condition, oxygen consumption, motor skills and flexibility are addressed. Its methodology is descriptive transversal. The study allowed to determine the physical condition according to gender and age, evidencing, in the case of oxygen consumption that those of male gender (30.58%) in comparison with those of female gender (15,90) have a better physical state, to Flexibility women have an acceptable (52.30%) effectiveness, while men (33.06%), also in motor skills, the level of female gender (87.28%) is higher than male (46.28%).

Keywords: condition, physics, agility, flexibility, oxygen.

Introducción

En la Universidad de Carabobo específicamente en la Escuela de Medicina desde hace veinte (20) años aproximadamente, se está ejecutando el programa de la asignatura Educación Física para aportar en la formación integral de los médicos que egresan de esta casa de estudios. Esta asignatura tiene como objetivo principal orientar a los participantes, por un camino práctico y con los apropiados respaldos teóricos en las aplicaciones de la Actividad Física como un recurso indispensable para la promoción y el mantenimiento de la salud.

Durante el desarrollo de la asignatura, en el periodo 2018, surgió una iniciativa importante encaminada a investigar y conocer la condición física de los estudiantes. En este sentido la utilización de la educación física como medio educativo formalizado, configura unos de los propósitos importantes del ser humano que va dirigido a la prevención en salud, por consiguiente ella es una parte de la educación general que tiene como objetivo; mejorar y desarrollar las capacidades corporales a través de la utilización del movimiento como elemento educativo que permite mejorar la salud física (Arnold, 2006).

Sobre esta consideración, hay que mencionar que la participación en actividades físicas, han sido estudiadas con relación a diversas variables, las cuales son determinantes en la condición de un individuo, ya que es muy significativa la disminución de la tasa de actividad física con la edad de las personas, es por ello que las causas apuntan a cambios en los estilos de vida, limitaciones impuestas por ciertos procesos patológicos y la reducción de la capacidad orgánico-fisiológica para el ejercicio (Doloso, 1998).

Una de las metas perseguidas por la presente investigación fue determinar, si existía una disminución de la tasa de actividad física de estas personas o por el contrario se presentaba en éstos, un aumento significativo, en consecuencia cabe resaltar algunos planteamientos que indican qué, son escasas las referencias respecto de la continuidad del ejercicio físico a lo largo de la vida (Freid, 2007).

Por otra parte, existen antecedentes de investigaciones similares realizadas en la Universidad de Carabobo, por ejemplo las dirigidas a evaluar el efecto de un régimen de reducción de peso con indicaciones nutricionales para el mantenimiento de esa pérdida. Tal es el caso de Solano y otros, 2000, que se basaron en el enfoque de una dieta con alto contenido de carbohidratos, particularmente carbohidratos complejos y fibra, y con ayuda de la ejecución de actividad física, allí se estudiaron un total de ochenta (80) mujeres saludables, entre veinte (20) y cuarenta y cinco (45) años, con un índice de masa corporal entre veinticinco (25) y treinta y cinco (35) kg/m², seleccionadas entre estudiantes, docentes, empleadas y trabajadoras de esta institución, cuyo resultados fueron favorables en las personas que llevaban a cabo una rutina de actividad física.

En 2005, Aude desarrolló una investigación cuyo objetivo principal fue establecer los rangos de capacidad física de los adolescentes Valencianos, partiendo de un estudio piloto realizado en la casa hogar “Casa de Todos”, la cual alberga adolescentes de ambos sexos con características físicas saludables, la metodología se basó en la aplicación de los test para medir las capacidades físicas antes descritas. El grupo estuvo constituido por cuarenta y tres (43) adolescentes, estudiantes del año escolar 2004 – 2005, con edades comprendidas entre los trece (13) y los diecinueve (19) años y con una distribución de género de doce (12) hembras y treinta y un (31) varones, con

este estudio se logró concluir que específicamente en pruebas de tipo cardiorrespiratorias los varones tienen un nivel preponderante frente a las hembras, no así en pruebas de que implican movilidad articular y elongación muscular.

Estas investigaciones son fundamentales para este trabajo que se desarrolla en la Escuela de Medicina de la Universidad de Carabobo durante el año 2018, ya que su correspondencia viene dada en analizar los indicadores de la condición física de los individuos con relación a la resistencia cardiovascular a través del máximo consumo de oxígeno, la agilidad motora y la flexibilidad general, tres componentes que son necesarios para la vitalidad del ser humano, indicadores en términos generales con relación a tres elementos primordiales, la fisiología cardio-respiratoria, el fenómeno de la contracción muscular que genera fuerza potencia (Agilidad Motora) y la elongación muscular y movilidad articular, empleada para determinar el rango de Flexibilidad, variables que a su vez inciden directamente en el estado de salud de un individuo, (Vásquez, 2007).

Por lo antes expuesto, es necesario conocer algunas definiciones de cada una de estos indicadores, en primer lugar está la resistencia cardio-respiratoria, relacionada íntimamente con la resistencia cardiovascular, según algunos especialistas y estudiosos de la fisiología del ejercicio como; Wieneck, 1992, menciona que este aspecto es el indicador más importante de la capacidad física de una persona, ya que es la capacidad física que posee un individuo para resistir la fatiga, entendiéndose como la fatiga la disminución transitoria de la capacidad del rendimiento del aparato cardio-respiratorio. Asimismo Hoger, en 2005 indica que la capacidad cardio-respiratoria se mide a través de lo que se denomina el Máximo Consumo de Oxígeno.

En segundo lugar otras definiciones importantes están relacionadas con la agilidad motora y la velocidad, definida por Martin (1995), como la capacidad que permite mover rápidamente, libres de sobrecarga, uno o más elementos del cuerpo. Ahora bien, para efectos de medir la velocidad de los estudiantes, se debe señalar un concepto relacionado con la coordinación de los movimientos del cuerpo humano, en este sentido Navarro (1994), define la coordinación como la acción que desencadena los movimientos corporales mediante un estímulo que permite desplazarse en un determinado espacio.

En el caso específico de esta investigación, se tomó en consideración el concepto de flexibilidad general, concebida por Ortega (1996) como aquella que se centra e involucra los grandes sistemas articulares. Por su parte, López (2007) la define como una cualidad con base a la estructura articular, extensibilidad, elasticidad de las fibras musculares, tendones y ligamentos que permite el máximo recorrido en las articulaciones en posiciones diversas, permitiendo al sujeto, realizar acciones que requieren de gran movilidad. Álvarez (1981), explica que la flexibilidad pudiera estar condicionada por factores neurofisiológicos que favorecen o limitan la movilidad de una articulación, no son solo de naturaleza anatómica, sino también pudieran ser de naturaleza neurofisiológica provocados por accidentes o problemas y patologías de otra índole.

En el mundo globalizado existen problemáticas diversas ligadas a la ausencia de practica de actividad física, es menester mencionar que desde el año 1996 se han realizado estudios como el de Arias (2005), que muestran cifras alarmantes relacionados a la falta de actividad física en las personas en las sociedades de los países desarrollados, así como de los países latinoamericanos, las cuales todavía persisten y es una de las causas principales de muerte. Asimismo el sedentarismo propicia la aparición de

diversas patologías entre la que destacan la obesidad, la diabetes, problemas de tensión arterial, entre otros, esto afecta a individuos de diversas edades.

Algunos países latinoamericanos, incluyendo Venezuela, carece de cultura física, lo cual propicia algunas de las consecuencias negativas antes mencionadas. La comunidad universitaria es mayoritariamente sedentaria, específicamente los estudiantes de medicina, practican muy pocas actividades físicas, deportivas y recreativas.

Todo lo antes expuesto le dan a este estudio unos argumentos sólidos que permitieron hacer la siguiente interrogante: ¿Cuál es la importancia de conocer la condición física de los estudiantes que cursan la asignatura Deporte en la Escuela de Medicina de la Universidad de Carabobo durante el año 2018? La expresión de esta interrogante esboza una situación, y en consecuencia sus objetivos se enfocaron en determinar los niveles de condición física de estos estudiantes en cuanto a la resistencia cardiorrespiratoria, agilidad motora y los rangos de flexibilidad, cuyos resultados clasificados en niveles y categorías, se comparan según el género y la edad, evidenciándose, en el caso del consumo de oxígeno, específicamente en la categoría superior, los del género masculino (30.58%) en comparación con las de género femenino (15,090), poseen mejor estado físico, no así para la flexibilidad en el cual en el renglón promedio, las mujeres poseen un aceptable (52.30%) de efectividad, mientras los hombres un (33.06%), asimismo en el apartado bueno de la habilidad motora, el nivel de las de género femenino (87.28%) es superior al masculino (46.28%).

Materiales y Métodos

Esta investigación consistió en un trabajo no experimental de campo donde se obtuvieron datos, con la aplicación de pruebas o test estandarizados al inicio

de las clases de estos estudiantes, año 2018, luego se discriminaron por separados los resultados obtenidos para los hombres y las mujeres, posteriormente se procesaron estadísticamente, se analizaron y se ubicaron en categorías.

La población estuvo constituida por seiscientos veinte (620), estudiantes del segundo año, cursantes de la asignatura Educación Física, en el período Lectivo-2018, es decir que, a todos ellos se les aplicaron las pruebas para conocer su condición física. La selección se ajustó a la distribución de los horarios de los estudiantes, ya que se tomó como referencia, que estos recibían sus clases al mismo tiempo, y en el mismo lugar, facilitando así, la recolección de datos. La muestra definitiva se tomó de manera intencional, y no aleatoria, debido a que se establecieron previamente las unidades de análisis, las mismas están conformadas por participantes que estaban distribuidos en ocho (08) secciones. Sobre este aspecto, es importante indicar que según LeCuyer (2001), el muestreo intencional es una selección de los elementos basados en los criterios o juicios del investigador.

La técnica de recolección de datos consistió en la aplicación de tres pruebas estandarizadas que permitieron medir cada una de las variables específicas que son indicadoras de la condición física, al respecto para obtener los datos en el máximo consumo de oxígeno se aplicó el test de la Rockport, que consiste en recorrer caminando a ritmo rápido individual una distancia de 1609 metros, en dicho test, se toma la frecuencia cardiaca al finalizar la caminata, así como el tiempo de ejecución que se emplea al realizar el recorrido (tiempo en minutos), además de considerar previamente el peso corporal, la edad y el género de la persona, el coeficiente de confiabilidad para esta prueba fue de 0.93, y los resultados obtenidos se validaron en litros de oxígeno por kilogramos de peso en un minuto (Gisbert, 2007). La fórmula para determinar

el máximo consumo de oxígeno con el Test de Rockport es la siguiente:
 $VO2_{\text{máximo}} = 132,6 - (0,17 \times PC) - (0,39 \times E) + (6,31 \times S) - (3,27 \times T) - (0,156 \times FC)$

Para medir la flexibilidad se aplicó un test de Sit and Reach donde se realiza un movimiento que implica una flexión profunda del tronco, desde la posición sentada, utilizando como unidad de medida la distancia en centímetros, la persona a ser evaluada se coloca en la posición sentada, con las rodillas extendidas totalmente y los pies apoyados en el soporte de un banco destinado para dicho test (Flexómetro). En la superficie de este banco se coloca una cinta métrica, utilizando como punto "neutro - cero" el vértice del soporte del banco, el cual coincide con la planta de los pies del participante. La persona realiza su movimiento de flexión profunda del tronco, y con sus hombros, codos y manos totalmente extendidas, debe alcanzar la mayor distancia sobre la superficie del banco donde está colocada la cinta métrica. Los datos pueden ser positivos o negativos, dependiendo del rango de flexibilidad que posea cada persona, (Ministerio de Educación y Ciencia de España, Instituto de la Educación Física y el Deporte, 1992).

El coeficiente de validez de este test tiene altas estimaciones, ya que mide exactamente lo que se denomina la flexibilidad general, en este caso para la flexión profunda del tronco es altamente fiable de $r: 0.97$, (Ob. Cit). Estos resultados sirvieron de base para incluir esta prueba en las baterías de test europeo (Eurofit) en el año de 2012 (Mazzeo, 2009).

Para el caso de la medición en la agilidad motora y la velocidad se aplicó el test de los 40 metros, ya que fue diseñado para medir la velocidad y la agilidad como una variable neuromotora caracterizada por la capacidad de realizar rápidos cambios de dirección, sentido de modificación de la altura del centro

de gravedad de todo el cuerpo o parte de él. El coeficiente de confiabilidad de este test está en un rango numérico de 0.98 (Statgraphics Plus, 2010).

Las técnicas de análisis consistieron en sistematizar la información en una base de datos, según las variables involucradas en el estudio. Para tales fines se utilizó el procesador estadístico Statgraphics Plus 5.12.4., y las tablas clasificaciones estándar para cada una de las valencias físicas involucradas en el estudio.

Análisis de los resultados

Cuadro 1

Descripción de la muestra en estudio

Edad (años)	f	%
17 – 19	345	85,40
20 – 23	55	13,61
≥ 24	4	0,99
Sexo	f	%
Femenino	283	70,05
Masculino	121	29,95
Total	404	100

La muestra estuvo constituida por un total de cuatrocientos cuatro (404) estudiantes con un predominio del grupo etario de 17 a 19 años con un 85,40% (345 casos), y en cuanto al género, predominó el femenino con un 70,05% (283 casos).

Máximo Consumo de Oxígeno

Cuadro 2

Análisis del máximo consumo de oxígeno según el sexo y la edad

GÉNERO		MÁXIMO CONSUMO DE O ₂											
		MUY POBRE		POBRE		REGULAR		BUENO		EXCELENTE		SUPERIOR	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SEXO FEMENINO (n=283)	8	2,83	31	10,95	36	12,72	93	32,86	70	24,73	45	15,90	
SEXO MASCULINO (n=121)	1	0,83	3	2,48	17	14,05	26	21,49	37	30,58	37	30,58	
EDAD (años)	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17 – 19 (n=345)	7	2,03	27	7,83	48	13,91	100	28,99	96	27,83	67	19,42	
20 – 23 (n=55)	2	3,64	7	12,73	4	7,27	17	30,91	10	18,18	15	27,27	
≥24 (n=4)	0	0	0	0	1	25	2	50	1	25	0	0	
TOTAL	9	2,23	34	8,42	53	13,12	119	29,46	107	26,49	82	20,30	

Fuente: Datos propios de la Investigación

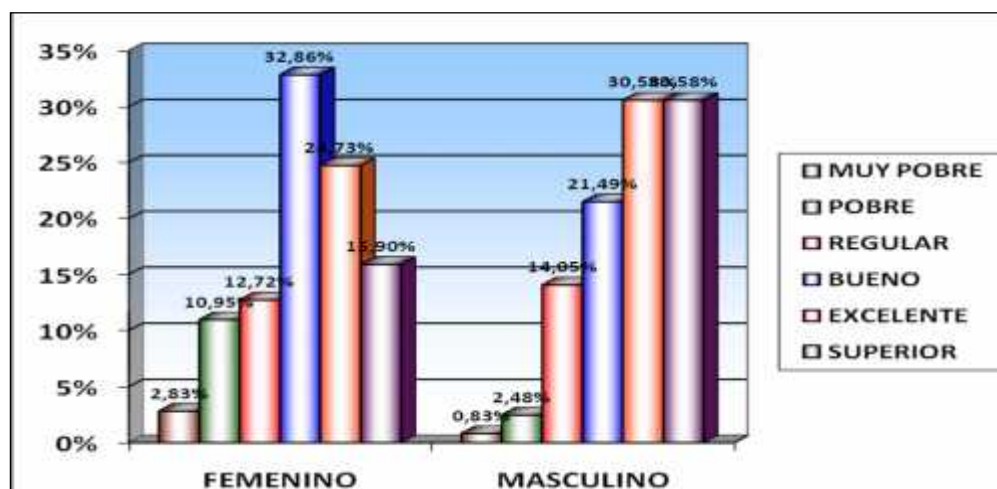


Figura 1. Análisis del máximo consumo de oxígeno según el sexo y la edad. Elaborado con datos propios de la Investigación.

En relación al género, el femenino registró un porcentaje de máximo consumo de oxígeno de 37,69 Lts de O₂/kgrs - 1min +/- 0,80, con un registro mínimo de 19,86 y un máximo de 55,72, mientras que el masculino registró un promedio de 45,68 Lts de O₂/kgrs - 1min +/- 1,28, con un registro mínimo de 29,29 y un máximo de 62,5. Al momento de comparar estos promedios se pudo evidenciar que existe una diferencia de ($t=-10,44$; $P= 0,0000 < 0,05$), donde el promedio de las féminas fue significativamente menor que el de los varones.

Del total de la muestra estudiada el máximo consumo de O₂ predominante fue la categoría denominada, bueno, con un 29,46% (119 casos), predominando el género femenino (93 casos). El segundo nivel de máximo consumo de O₂ predominante fue el excelente con un 26,49% (107 casos) con predominio en proporción del género masculino (30,58%= 37 casos), mientras que en el nivel regular se puede decir que hubo la misma proporción en cuanto al género. Al momento de asociar el nivel de máximo consumo de O₂ según el género, se encontró una asociación estadísticamente significativa ($X^2=22,68$; 5 gl; $P=$

0,0004 < 0,05) según la edad, en el máximo consumo de O₂, predominaron los grupos de edad de 17 a 19 años, el 20 a 23 años y los de 24 años y más. Asociando el nivel de máximo consumo de O₂ según la edad no se encontró una asociación significativa ($\chi^2=8,93$; 10 gl; P= 0,5385 > 0,05).

Flexibilidad

Cuadro 3

Análisis de la flexibilidad según el sexo y la edad

GENERO	FLEXIBILIDAD											
	MUY POBRE		POBRE		DEFICIENTE		PROMEDIO		BUENO		EXCELENTE	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SEXO FEMENINO (n=283)	1	0,35	8	2,83	20	7,07	148	52,3	101	35,69	5	1,77
SEXO MASCULINO (n=121)	0	0	1	0,25	6	4,96	40	33,06	65	53,72	9	7,44
EDAD (años)	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17 – 19 (n=345)	1	0,29	7	2,03	23	6,67	156	45,22	146	42,32	12	3,48
20 – 23 (n=55)	0	0	2	3,64	3	5,45	32	58,18	16	29,09	2	3,64
≥ 24 (n=4)	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	0	0
TOTAL	1	0,25	9	2,23	26	6,44	188	46,53	166	41,09	14	3,47

Fuente: Datos propios de la Investigación

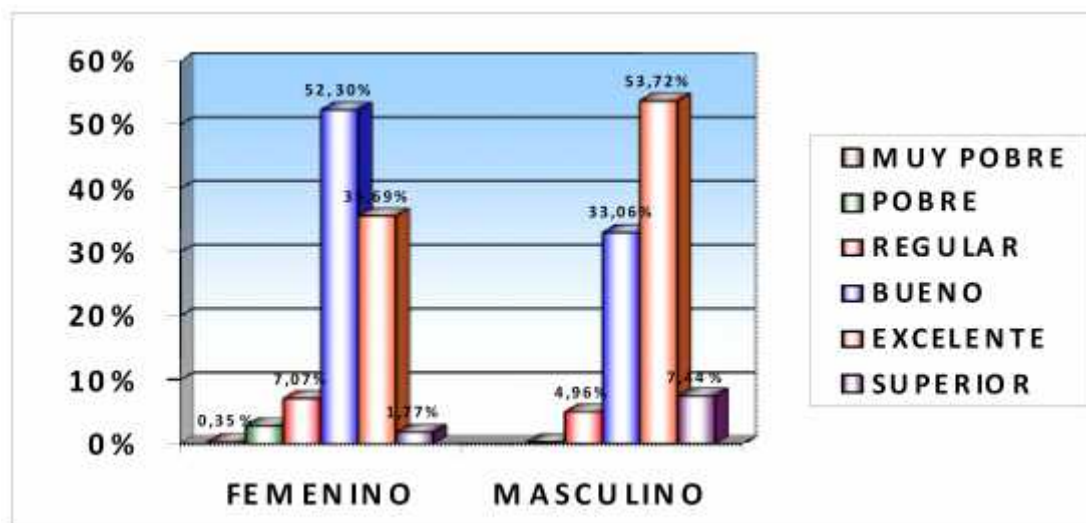


Figura 2. Análisis de la flexibilidad según el sexo y la edad. Elaborado con datos propios de la Investigación

El género femenino registro un promedio en flexibilidad de 8,35cm +/- 0,81, con un registro mínimo de -15 y un máximo de 25, mientras que el género masculino registró un promedio de 7,16cm +/- 1,01048, con un registro mínimo de -9 y máximo de 20. Al momento de compararlos se pudo evidenciar que existe una diferencia de ($t=1,68$; $P= 0,0471$), donde el promedio de las mujeres fue significativamente mayor que el de los hombres.

En general el nivel de flexibilidad predominante fue el promedio con un 46,53% (188 casos), donde predominó el género femenino (36,63%= 148 casos). El segundo nivel de flexibilidad predominante fue el bueno con un 41,09% (166 casos) con predominio del género masculino (53,72%= 65 casos). En el nivel deficiente predominó el género femenino (20 casos), mientras que en el nivel excelente predominó el género masculino (9 casos).

Al momento de asociar el nivel de flexibilidad según el género se encontró una relación estadísticamente significativa ($X^2=23,85$; 5 gl; $P= 0,0002 < 0,05$). En

cuanto a la edad el nivel de flexibilidad promedio también predominó en los grupos de edad de 17 a 19 años y el 20 a 23 años. Las personas de 24 años o más predominaron en el nivel de flexibilidad bueno (4 casos). Relacionando el nivel de flexibilidad según la edad no se encontró una asociación estadísticamente significativa ($X^2=10,35$; 10 gl; $P= 0,4105 > 0,05$).

Agilidad Motora

Cuadro 4

Análisis de la Agilidad Motora Según el Sexo y la edad

GENERO	AGILIDAD MOTORA											
	MUY POBRE		POBRE		REGULAR		BUENO		EXCELENTE		SUPERIOR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SEXO FEMENINO (n=283)	1	0,35	0	0	16	5,65	247	87,28	19	6,71	0	0
SEXO MASCULINO (n=121)	0	0	0	0	0	0	56	46,28	65	53,72	0	0
EDAD (años)	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17 – 19 (n=345)	1	0,29	0	0	14	4,06	257	74,49	73	21,16	0	0
20 – 23 (n=55)	0	0	0	0	2	3,64	42	76,36	11	20	0	0
≥ 24 (n=4)	0	0	0	0	0	0	4	100	0	0	0	0
TOTAL	1	0,25	0	0	16	3,96	303	75	84	20,79	0	0

Fuente: Datos propios de la Investigación

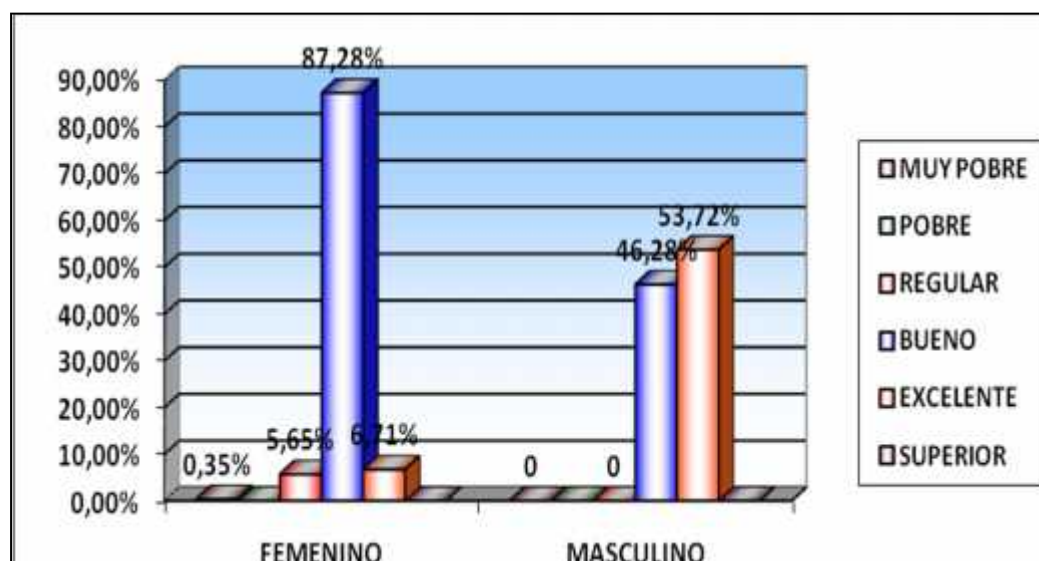


Figura 3. Análisis de la Agilidad Motora Según el Sexo y la edad. Elaborado con datos propios de la Investigación.

En cuanto al género, el femenino registró un promedio agilidad motora de 12,43 seg +/- 0,14, con un registro mínimo de 9,48 y máximo de 18,39, mientras que el masculino registró un promedio de 10,94 seg +/- 0,16, con un registro mínimo de 9,32 y máximo de 13,51. Al compararlos se pudo evidenciar que existe una diferencia significativa ($t=12,13$; $P= 0,0000$), donde el promedio de las mujeres fue mayor que el de los hombres.

En lo que respecta a la agilidad motora, el nivel predominante fue el bueno con un 75% (303 casos), donde predominó el género femenino (87,28%= 247 casos). El segundo nivel de agilidad motora predominante fue el excelente con un 20,79% (84 casos) con predominio del género masculino (53,72%= 65 casos). En el nivel regular predominó el género femenino (16 casos). Al momento de relacionar el nivel de agilidad motora según el sexo se encontró

una asociación estadísticamente significativa ($X^2=116,34$; 3 gl; $P= 0,0000 < 0,05$).

Dentro del nivel de agilidad motora calificado como bueno, también predominaron los grupos de edad de 17 a 19 años, el 20 a 23 años y los de 24 años y más. Relacionando el nivel de agilidad motora según la edad no se encontró una asociación estadísticamente significativa ($X^2=1,58$; 6 gl; $P= 0,9539 > 0,05$).

Reflexiones finales

En primer lugar se comparó el Máximo Consumo de oxígeno según el género y la edad de los estudiantes, en este sentido se puede afirmar que los estudiantes del género masculino poseen mejor condición física que las del género femenino. Por otro lado, el análisis comparativo con relación específica a la edad, los resultados de la prueba permiten señalar que la gran mayoría de los estudiantes que poseen una edad comprendida entre 20 y 24 años, tiene una mejor condición física cuando se comparan con los estudiantes que están en el rango de las edades comprendidas entre 17 y 19 años.

En segunda instancia se comparó la flexibilidad según el género y la edad de los estudiantes, donde se determinó que el género femenino posee una mejor condición física para la ejecución de la flexión profunda del tronco, en comparación con los estudiantes del género masculino. La comparación de esta valencia física con relación a la edad, determinó efectivamente que el rango promedio prevaleció en el grupo de edad de los jóvenes de 17 a 19 años, curiosamente de igual forma para el grupo de 20 a 24 años o más, todos poseen este mismo nivel de flexibilidad, el cual es un buen indicador para la

gran mayoría de estos estudiantes, y por consiguiente ellos tienen una buena condición física.

En tercer lugar y en conformidad con el objetivo, se comparó la Agilidad Motora según el género y la edad de los referidos estudiantes, en consecuencia el resultado determinante permite afirmar que las estudiantes del género femenino en esta valencia física, poseen mejor condición física en comparación con el género masculino, ya que ellas son más rápidas y coordinan mejor sus movimientos. En cuanto al análisis comparativo de las edades, los estudiantes que están comprendidos en el rango de edad de 20 a 24 años, efectivamente tienen un mejor nivel de agilidad motora que los estudiantes que están en el rango de las edades comprendidas entre los 17 y 19.

Referencias

- Álvarez del Villar. (1981). *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Madrid-España: Editorial Gymnos
- Arias, F. (2005). *El Proyecto de Investigación*. (Cuarta Edición). Caracas-Venezuela: Editorial Episteme.
- Arnold, P. (2006). *Educación Física, Movimiento y Currículo*. (3a ed.). Madrid-España: Editorial Morata
- Aude, D. (2005). *Rangos de capacidad física de los adolescentes valencianos. Estudio piloto casa hogar "Casa de Todos"*. Valencia-Venezuela: CDCH Universidad de Carabobo.
- Doloso, H. (1998). *Niveles de los gastos de la Actividad de Física entre las personas adultas y de la tercera edad que viven en casa*. Madrid-España: Editorial Síntesis.
- Freid, L (2007). Joyful predictors of physical activity levels during middle age. *Epidemiol*

Community Health.

- Gisbert, A. (2007). *Posibilidades y problemas en la búsqueda de talentos deportivos*. Madrid-España: Editorial Deportiva Gymnos.
- Hoeger, B. (2005). *Educación Física de Base*. Mérida-Venezuela: CDCH-Universidad de los Andes.
- LeCuyer, J. (2001). *Designing the Fitness Program. A Guide for Safety Organizations*. Edition by Published Fire Engineering Books. New Jersey-U.S.A: A division of Pemmwell Corporation.
- López, P. (2007). *Manual de Educación Física y Deportes. Técnicas y Actividades Prácticas*. Barcelona-España: Editorial Océano.
- Martin-Acero, R. (1995). *Hacia una nueva visión del entrenamiento de la velocidad en los deportes de equipo. Novedades en el entrenamiento deportivo*. La laguta. Tenerife-España: Ediciones Escuela Canaria del Deporte.
- Mazzeo, E. (2009). "Velocidad de Movimiento". *Métodos de Entrenamiento*. (Vol. 2, N° 1, p. 4-6).
- Ministerio de Educación y Ciencia de España, Instituto de la Educación Física y el Deporte. (1992). *Informe que se presenta a la Comisión para el Estudio y Desarrollo del Deporte del Consejo Europeo*. Madrid-España.
- Navarro, F. (1994). *Modelos de la planificación del entrenamiento en deportes de alta resistencia*. Apuntes del módulo 2.1.6 del master de Alto Rendimiento Deportivo. Comité Olímpico de España. Madrid-España.
- Neiger, H. (2004). *Estiramientos analíticos y pasivos. Técnicas pasivas*. Caracas-Venezuela: Editorial panamericana.
- Ortega, R. (1996). *Medicina del ejercicio físico y el deporte para la atención a la salud*. Madrid-España: Editorial Díaz de Santos.
- Solano, Portillo y Marcano. (2000). *Pérdida y mantenimiento de peso mediante un régimen alto de contenido en carbohidratos*. Valencia-Venezuela: CEINUT-Universidad de Carabobo.

Vásquez, A. (2007). *Salud y Deporte Manual de Educación Física y Deporte para Estudiantes de Ciencias de la Salud*. Valencia-Venezuela: Fondo Editorial Predios.

Wieneck, J. (1992): *Biología del Deporte*. Editorial Vigot. Paris-Francia.

Procesador Estadístico (2010). *Statgraphics Plus* 5.1.

REFLEXIONES SOBRE LA JUBILACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

REFLECTIONS ON THE RETIREMENT OF UNIVERSITY PROFESSORS

Zoraida Linárez Ríos

zoraidalinarezr@gmail.com

ORCID 0000-0002-0014-1423

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 10/07/2019 - Aprobado: 02/10/2019

Resumen

El propósito de este artículo es presentar reflexiones acerca de la jubilación de profesores universitarios. Utilizaré respuestas obtenidas en entrevistas semiestructuradas, realizadas a 16 docentes de las distintas facultades la Universidad de Carabobo más 4 de otras instituciones educativas. Encuentro que la jubilación, condición obligatoria para quienes terminan su relación laboral con el estado, ha generado poco interés investigativo a nivel nacional. Otro hallazgo es que la jubilación es supra institucional, los jubilados de diversas instituciones, poseen idénticas características psicosociales; ninguno de los entrevistados tiene un proyecto de vida específico y la calidad de vida tiende a menos en todas las dimensiones de la existencia de estos profesionales y en toda la población de jubilados en Venezuela.

Palabras clave: jubilación, profesores universitarios, calidad de vida, proyecto de vida.

Abstract

The purpose of this article is to present reflections on the retirement of university professors. I will use answers obtained in semi-structured interviews, conducted with 16 teachers from different faculties at the University of Carabobo furthermore 4 from other educational institutions. I find that retirement, a mandatory condition for those who end their employment relationship with the state, has generated little research interest nationwide. Another finding is that retirement is supra institutional, retirees from various institutions have identical psychosocial characteristics; None of the respondents has a specific life project and the quality of life tends to be less in all dimensions of the existence of these professionals and in the entire population of retirees in Venezuela.

Keywords: retirement, university professors, quality of life, life project.

Introducción

A partir del 30 de diciembre de 2002, entró en vigencia la Nueva Ley Orgánica del Sistema de Seguridad Social, la cual regula entre otros derechos, la jubilación. Este tema ha adquirido mucha importancia debido a que, en Venezuela, según el Instituto Nacional de Estadísticas, para el 2050, habrá un total de 21.870.101 personas con edades comprendidas entre 55 y más de 100 años. Para los profesores universitarios, la jubilación es un beneficio social que se contempla en la Ley de Universidades, para todos los miembros del personal docente y de investigación que hayan cumplido 20 años de servicio y tengan 60 años o más de edad, o aquellos que hayan cumplido 25 años de servicio. Para el resto de los trabajadores públicos, la edad de jubilación es de 55 años para las mujeres y de 60 para los hombres.

Para el día 27-09-2019, según el Sistema de Nómina de la Universidad de Carabobo hay 2147 profesores jubilados y en todo el país, existe una población de aproximadamente 40 mil profesores universitarios jubilados, y crecerá cada día más debido a que, más del 75 por ciento la plantilla profesoral de las universidades ya ha alcanzado su edad para jubilarse o está próxima a alcanzarla (Botello, 2006). Esta situación constituye un asunto problemático en varios sentidos, que trasciende el ámbito institucional especialmente, por los altos costos que acarrea a las universidades el mantenimiento de este numeroso grupo de miembros de su personal, con un presupuesto cada vez más exiguo.

Los Profesores Universitarios Jubilados en Venezuela, forman un gran contingente, que con los escasos presupuestos que le asigna el Estado a las

Universidades, se convierten en una carga muy pesada, pues una vez jubilados los profesores siguen percibiendo los emolumentos como activos con todas las reivindicaciones. Algunas veces los jubilados, especialmente a aquellos que se quedan en la universidad una vez concluido su período como activos, son vistos con cierta apatía, en la comunidad universitaria debido a que existe una gran cantidad de gente joven esperando por puestos de trabajo y los ven como una traba para su ingreso; *Venezuela es un país de gente joven..., aunque a veces los docentes se jubilan jóvenes, no deberían quedarse adentro porque eso quita la posibilidad a otro profesional... (Entrevistado 18).*

Actualmente, motivado al mejoramiento de la calidad de vida, los descubrimientos en medicina y la preocupación de la gente por el cuidado personal, han elevado el lapso de vida y también el número de personas no productivas, quienes agravan el presupuesto de los países, de los estados, de las instituciones y aún peor de las familias ya que casi siempre estas personas carecen de un puesto de trabajo y tienen que ser mantenidas. En el caso de los jubilados, quienes al igual que el resto de la población, viven más años, se convierten en un problema para las instituciones, las cuales tienen que destinar una gran cantidad de su presupuesto al pago de personas inactivas; *Casi todo el presupuesto de las universidades se lo llevan los jubilados... y así mismo en las consultas, médicas, préstamos y otros organismos de asistencia, los jubilados tienen un gran peso...aunque se lo hayan ganado...* (Entrevistado 16).

Asumiendo mi condición de profesora jubilada, quise compartir mis inquietudes con otros docentes jubilados y me pude dar cuenta que, aunque individualmente, se sienta la distinción de estar formando parte de un grupo social particular, parece que no existe una consciencia de la pertenencia al

mismo y empecé a hacerme preguntas acerca de esta realidad social, a la cual tarde o temprano alcanzaremos todos los trabajadores, tales como:

¿Cuáles son las características socio psicológicas de los Profesores universitarios Jubilados? ¿Cuál es el comportamiento de los Profesores Universitarios Jubilados? ¿Cómo son percibidos los Profesores Universitarios Jubilados por los docentes activos? ¿Cómo se perciben ellos mismos?

Estas y otras preguntas acerca de las actitudes, expectativas, preparación para la jubilación, manera de percibir el mundo y proyecto de vida entre otras, me lleva a suponer que tal vez exista una trayectoria lineal en la vida de las personas y a medida que pasa el tiempo, éstas se van preparando para las etapas que se acercan con este devenir y es posible que se genere en ellas una serie de pensamientos, sentimientos e interrogantes: ¿Qué hacer una vez que la jubilación ocurra? ¿Estoy preparado/a para asumir mi nuevo estado laboral? ¿Cómo voy ocupar mi tiempo libre? ¿Podré conservar el círculo de amigos que me han acompañado durante mi tiempo laboral? ¿Qué significa para mí perder mi estructura de funcionamiento? ¿Podré adaptarme a mi nueva vida sin dificultades? ¿Podré construir con facilidad nuevos espacios para mi desarrollo profesional y personal? ¿Habrá personas preparadas para asumir mis obligaciones en la institución?

La investigación

Objetivo: Evidenciar rasgos sociopsicológicos de los Profesores Universitarios Jubilados.

Perspectiva epistemológica: Fenomenológica – interpretativa. **Método:** Biográfico.

Técnica: Entrevistas semi-estructuradas y abiertas, **Diseño:** Estudio de casos múltiples. **Escenario:** Universidad de Carabobo, Campus Bárbula, **Sujetos:** 16 Profesores universitarios jubilados de la Universidad de Carabobo, y 4 de otras instituciones universitarias locales. **Procesamiento de la información:** A través del programa informático ATLAS. ti. **Validación de la Información:** A través de todo el proceso de investigación.

Reflexiones preliminares

La jubilación tiene poco impacto económico en los profesores Universitarios Jubilados debido a que continúan percibiendo sus sueldos y beneficios como activos, si tiene impacto psicológico, pues al perder su actividad cotidiana, también pierde su estructura de actuación, lo que implica un cambio total en sus rutinas de funcionamiento. También hay consecuencias de tipo sociológico por cuanto los años de trabajo en una institución crean vínculos sociales que realzan el sentido de pertenecía a las instituciones y a los diversos grupos que en ella hacen vida y a los que también hay que renunciar, produciéndose a veces enormes vacíos emocionales que pueden llevar a las personas a depresiones y a enfermedades graves.

A pesar de que la universidad, brinda a los jubilados, que así lo solicitan, una serie de opciones para continuar desempeñándose en cualquier área, existe una gran mayoría que se sienten excluidos, tal vez sean aquellos que durante su vida activa no se han desatacado social y/o políticamente y tienen que conformarse con pasar a formar parte de un grupo que solamente es tomado en cuenta en la época de las elecciones universitarias, lo que también genera malestar en los profesores activos, puesto que quienes a veces deciden los

resultados son los jubilados, a pesar de que, en su mayoría ya no participan de la vida universitaria y sin embargo debido a su número, representan un gran botín para los políticos que buscan gobernar a los universitarios.

Bueno ese es un asunto muy delicado, pues a veces yo pienso que profesores que se fueron completamente de la universidad, que están desvinculados de ella y que ellos tengan derecho a votar y a decidir lo que nos afecta a los demás y a ellos no porque ellos están totalmente idos de la universidad, entonces eso no parece justo, pero... algo así, que para uno ejercer el derecho al voto debería tener alguna actividad en la universidad, bien sea en comisiones del CDCH, o cualquier tipo de actividad de investigación o de docencia y que no sea alguien que esté totalmente desvinculado, pues, pudiera ser así, pero es difícil tener ese control (Entrevistado 11).

Debido a que los jubilados salen de la nómina de profesores activos y no existen programas sistematizados que los agrupe y los ayude en cuanto a la reorganización de su nueva vida, los Profesores Universitarios Jubilados, optan por quedarse en la universidad dando clase o realizando cualquier actividad que los haga sentir útiles y en muchos casos por miedo a aventurarse a descubrir nuevas formas de vida, es posible que si hubieran programas de asistencia antes de la jubilación los docentes se desprendieran más fácilmente de sus puestos y se dedicarían a otras cosas. Parece ser que los jubilados son vistos como una amenaza que impide a los jóvenes profesionales acceder a los cargos como docentes, así lo expresó un entrevistado para el Diario El Carabobeño; *"... el gobierno nacional debería hacer un estudio de cuántos son los docentes jubilados que aún se encuentran dando clases, para sacarlos y así darle la oportunidad a los educadores*

jóvenes que tienen muchas ganas de trabajar y conocimientos frescos” (Sánchez, 2009, p. 3).

Otro aspecto interesante que debe investigarse es la poca disposición al ocio que se nota en los Profesores Universitarios Jubilados, tal vez sea reminiscencia de la poca aceptación social que desde todos los tiempos han tenido las personas que no trabajan y es por eso que algunos le resulta difícil vivir sin realizar ninguna actividad formal, a pesar de que la sociedad ofrece muy pocas alternativas a las personas jubiladas, debido a la gran presión que ejerce la masa de gente joven en busca de empleos, algunos por su preparación y destrezas logran encaminar su vida hacia nuevos proyectos.

... Exacto, hasta ahora no y espero continuar hasta que pueda, no ya con el ritmo de antes, con la presión del horario porque yo creo que ya eso no lo aguantaría uno por problemas de salud, etc. Pero el deseo de ayudar, de ser útil a los demás nunca ha desaparecido... (Entrevistado 14).

No me jubilado porque considero que aún tengo mucho que dar a la universidad, la universidad es mi vida... (Entrevistado 19).

Según lo expuesto por los entrevistados, cuyos testimonios se presentan a lo largo del texto,, hay una etapa de prejubilación que puede provocar incertidumbre y desequilibrios emocionales, que en ocasiones podrían originar en los docentes actitudes y comportamientos que entorpecen su desempeño laboral, obligándolos en algunos casos a solicitar reposos médicos o a descuidar sus obligaciones o tal vez, por no asumir su nueva condición, permanecen unidos a sus puestos de trabajo sin oficializar su jubilación, o puede ocurrir que la etapa de prejubilación se tome como un período de reflexión y de respuestas que disipen el miedo y contribuyan a que

el duelo por la pérdida de la estructura psicológica se realice con mayor facilidad y se acepte la jubilación como un hecho natural de la condición del hombre o mujer que ha cumplido su tiempo laboral reglamentario bajo la condición de dependencia del Estado.

... Al comienzo me sentí muy mal, sentía miedo, sentía pérdida de importancia, sentía que iba a perder mi estatus, la gente que me buscaba y me pedía favores, a mis alumnos, fue un temor que me invadió un año, yo diría que del 2001 al 2003 ya lo había superado... (Entrevistado 17).

Una vez superada la etapa de prejubilación, al docente se le presenta una serie de escenarios de actuación, entre los cuales él podrá elegir, de acuerdo con sus propias capacidades; hay quienes se han preparado para recomenzar de inmediato, son aquellas personas quienes en forma paralela a su labor de docentes se desempeñan en diferentes actividades: música, arte, investigación, servicios comunitarios, deportes, estudios de otras carreras; parece ser que para ellos, la jubilación no resulta traumática, pues rápidamente se ocupan en actividades para las cuales están preparados debido a que ya las habían estado realizando o se estaban capacitando para realizarlas.

...si siempre tuve una actividad paralela, aparte de las actividades de la casa, pues. Si, trabajaba tiempo completo en la universidad más el trabajo en la clínica privada... (Entrevistado 10).

...trabajaba medio tiempo, en la mañana trabajaba en mi laboratorio y en la tarde en la universidad... (Entrevistado 13).

También hay docentes que nunca se propusieron realizar otras actividades simultáneas con el ejercicio de la docencia, ni se ocuparon de su capacitación

académica y profesional, por supuesto que, para ellos, están limitados los escenarios de actuación en áreas diferentes a la docencia; sin embargo, el campo de la docencia es muy extenso y si quieren pueden seguir trabajando como profesores en instituciones privadas o acogerse a su jubilación sin realizar trabajo alguno.

De acuerdo con mi propia experiencia me pregunto: ¿será que la actitud de cada docente cuando se enfrenta a la jubilación, responde a sus expectativas, a su proyecto de vida y a una manera particular de percibir el mundo? ¿Será que la manera de responder a los desafíos está ligada a su preparación, a su manera de visualizar y preparar estrategias de anticipación de escenarios?

Como una manera de ampliar mi visión acerca de la jubilación, quise chequear con los docentes jubilados algunas de mis inquietudes y me di cuenta de que es posible que existan algunas categorías en el grupo de docentes jubilados; entre ellos, quienes dan la impresión de disfrutar la jubilación como una fiesta y he pensado que tal vez su actitud se deba a que se han preparado, para su disfrute, han construido un nuevo proyecto de vida a partir de la jubilación.

Muy frecuentemente son personas que disfrutan de diversas tareas simultáneas con el ejercicio de su actividad docente y pueden ver la jubilación como la mejor época de sus vidas para la realización de sus sueños, tal como podemos evidenciar en entrevista para esta investigación.

Para mí la jubilación fue una bendición, me siento bien excelentemente bien, he oído de personas que cuando se jubilan se sienten mal porque creen que ya no sirven o no cumplen ninguna función en la vida. Todo lo contrario, me pasó a mí, yo me siento bien yo me dediqué al comercio, doy clases en la Universidad de Carabobo.

Aun cuando tengo tres años y medio de jubilada, pienso que todavía puedo dar más, estoy haciendo el doctorado, he estudiado después de mi jubilación, me siento útil, esa es la palabra que quería decirte, que las personas cuando se jubilan creen que no son útiles y yo pienso que cuando uno llega al término de una etapa que ya cumplió se busca otra, otras alternativas, hay otras cosas, otras etapas que quemar, bueno, esa es mi experiencia. De verdad que me siento feliz, no me he sentido ni achacosa, no me han dado enfermedades, no me he entregado a la casa y todo lo contrario, cada vez me impongo actividades, si no las tengo, las busco. (Entrevistado 14).

Otros, dan la impresión de que comenzó el fin, a veces, postrándolos en estados depresivos que los pueden conducir a enfermedades graves. Esto suele suceder especialmente a aquellas personas que, para algunas situaciones de cambio, ofrecen resistencia, y para quienes la jubilación, aparentemente, representa un verdadero duelo. La jubilación, parece convertirlos en entes sin esperanza, que se mueren todos los días, hasta que llega la verdadera muerte;

No he vuelto a dar clases, se me olvidó el camino a la universidad...bueno es que casi no salgo, sólo cuando voy al médico o hacerme algún examen, el resto del día me la paso en la casa, quien va a salir con tanto peligro en la calle.

También se pueden ver grupos intermedios quienes, dan la impresión de sentirse equilibrados, y demuestran raras veces alteraciones en su emocionalidad y actitudes; ... *Bueno como yo me muevo en un círculo de jubilados, uno se lleva muy bien y no me he sentido rechazada y más bien algunos nos tienen envidia por estar jubilados...* (Entrevistado 9)

Aparentemente, la actitud de los docentes jubilados frente a su nueva condición depende de muchos factores que conforman su personalidad: capacidad para relacionarse, autoaceptación, preparación para inicio de nuevos proyectos y especialmente los aspectos relacionados con su salud y calidad de vida.

Categorías

Para este artículo solamente haré referencia a las categorías: proyecto de vida, calidad de vida, la jubilación como condición supra institucional e importante de la jubilación como tema de investigación

Proyecto de Vida

Aunque todos los entrevistados manifiestan estar conscientes de que la condición de jubilación implica una serie de cambios y de reacomodos en su vida, no todos manifiestan tener un proyecto de vida escrito o bien determinado para esta nueva etapa, todos desean realizar actividades que nunca habían podido cumplir por no tener tiempo suficiente, si hacen mención a la expresión proyecto de vida, pero más bien como una forma de abarcar esas tareas.

Yo me jubilé para lo que yo quería hacer, a mí no me jubiló la universidad, yo solicité tempranamente mi jubilación porque tenía mi proyecto de vida para la universidad, para mi profesión, para mí misma, de hecho, yo me he quedado en eso y también sé que me voy de la universidad y sigo siendo investigadora, comprometida con los estudiantes, trabajando en lo que yo sé. (Entrevistado 15).

Pues en casi todos los casos, la docencia universitaria o estar en la universidad era una parte muy importante del proyecto de vida, que en algunos casos ya se considera cumplido, tal como lo sostiene uno de los entrevistados:

Personalmente yo pienso que mi proyecto de vida está cumplido, o sea, tengo mi señora, mis hijos mis nietos, llevo una vida tranquila, gracias a Dios, sin problemas, Bueno, sin problemas no, porque todos los venezolanos tenemos problemas... Mi proyecto realmente a largo plazo, no tengo ninguno, mi proyecto es: seguir mi vida como lo he estado haciendo desde que me jubilé, haciendo algo. Cuando salga de aquí, si es que salgo, buscaré otra forma de hacer, pero no me dedicaré a estar encerrado en mi casa, eso sí. (Entrevistado 8).

Debido a que el período de docencia universitaria es de sólo 25 años y a que la mayoría de los docentes ingresan muy jóvenes, los Profesores Universitarios Jubilados en algunos casos, son personas que tienen todas sus facultades biológicas intactas, más todo el desarrollo intelectual y espiritual que les permite plantearse un nuevo proyecto de vida, aunque a veces, especialmente en Venezuela, donde hay un gran número de gente joven, es un gran reto para un adulto mayor comenzar una nueva vida, sin embargo los profesores jubilados, tienen más posibilidades que ningún otro profesional, debido a la flexibilidad de la carrera docente, en cuanto a las edades para su ejercicio ya que es muy común ver en los anuncios publicitarios de solicitud de personas de otras profesiones el límite de edad, a veces hasta los 35 ó 40 años.

...Yo pienso que el estar jubilado no quiere decir que tú no vas a hacer nada, creo que para uno mantener una calidad de vida adecuada, que te permita llegar con salud mental y física lo más viejo posible, uno tiene que

hacer algo, porque quedarse uno en la casa, no lo ayuda para nada. Uno tiene que hacer algo, quedarse dando clases u otra actividad, todo el mundo tiene que buscar algo que hacer, ya sean trabajos particulares según la experiencia que tenga, pero uno tiene que hacer algo para poder mantener la salud mental... (Entrevistado 9).

Calidad de vida

Aunque la calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por el bienestar físico del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno que pueden ser medidos a través de ciertos indicadores aceptados a nivel mundial.

Estas son algunas de las afirmaciones de los entrevistados con relación a la calidad de vida:

...La universidad tiene algunos programas que le permite brindar una atención integral al docente, no con la intensidad que debería ser, yo siento que si la universidad se ha preocupado por la atención médica, atención económica: préstamos para atender a la familia, compras de medicinas, no con la atención que mucha gente quiere, pero a mí me parece que podemos estar contentos, tranquilos, por lo menos el seguro de HCM, aunque no hay oportunidades de crédito: para viajar, para comprar vehículos, adquirir viviendas, artículos para el hogar etc. Hay una atención, está IPAPEDI, esta FOPEDIUC, está la Asociación de

Profesores Jubilados, también y que hay algunos planes médicos que brindan atención... (Entrevistado 2)

...Realmente como jubilada yo me siento bien y desde el punto de vista económico, si uno tiene muchos hijos y muchas actividades que le consuman el dinero, eso no le alcanza, pero si lo sabe distribuir y si tiene sus hijos graduados y tal, el sueldo le alcanza para viajar, comprar sus medicamentos y hacer una vida normal... (Entrevistado 3).

Aunque al momento de la jubilación, los profesores salen de la nómina de la universidad, pasan a formar parte del Departamento Socio-Legal, mantienen todos los beneficios correspondientes a la categoría a la cual pertenecen y son objeto de todas las reivindicaciones que se obtienen como trabajador de la universidad, aun así los jubilados se quejan de que no están bien pagados *"...del punto de vista económico, de sueldo, estamos muy mal..."* (Entrevistado 10), y de que lo que ganan poco les alcanza para cubrir sus gastos y es por eso que en algunos casos, siguen trabajando tanto en la misma universidad como en las universidades privadas de la región o desempeñando su profesión en consultorios, clínicas privadas, empresas propias, tutores, asesores empresariales, asesorando trabajos o en cualquier otra actividad que les permita aumentar sus ingresos.

Sin embargo, no dejan de reconocer su pertenencia a un estrato social que disfruta de algunas comodidades y privilegios como son los brindados por las instituciones financieras y de apoyo de la misma universidad: Instituto de Previsión Social del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo (IPAPEDI), Caja de ahorro, Seguro de vida, Hospitalización y Maternidad que cubre al profesor y a sus familiares directos. También disfrutaban de viviendas situadas en buenas urbanizaciones y dotadas de todas

las comodidades y en todos los casos entrevistados se evidenció la tenencia de vehículos, también capacidad para realizar algunas actividades recreativas.

Otro aspecto interesante que noté en los Profesores Universitarios Jubilados es el ascenso social que les ha permitido su condición de docentes universitarios, pues casi todos los entrevistados se mudaron a mejores urbanizaciones y tienen unas condiciones de vida mucho mejor que otros jubilados pertenecientes a otras entidades públicas. Aunque en los actuales momentos esas condiciones ventajosas han desmejorado muchísimo, debido a la gran crisis, económica, político y social que se vive en el país y muchos profesores, aunque tienen sus viviendas confortables y sus vehículos, muchos de ellos, no tienen la posibilidad de mantenerlos. Así lo manifiesta una profesora jubilada en una reciente entrevista.

Cuando pudimos, compramos nuestro buen apartamento, situado en una excelente zona de la ciudad, pero ahora no tenemos como pagar el condominio, optamos por dejar nuestro sueldo de un mes, para pagarlo y con lo que cobramos el mes siguiente compramos comida.

Otra entrevistada dijo: *"Estamos muy mal, con lo que nos pagan mensualmente, no compramos ni para comer bien 3 días, aquí sólo está bien, quien recibe dinero del exterior...si esto no se arregla va a haber mucho sufrimiento"*

Conclusiones

Cabe destacar que los profesores jubilados universitarios desempeñan muchos de los cargos administrativos disponibles y representan un poder

tanto político como decisorio dentro de las instituciones universitarias, pues con su voto, por ser mayoría, deciden a la hora del nombramiento de las autoridades.

También fuera de los recintos universitarios, los jubilados se destacan ejerciendo funciones dentro de todos los ámbitos sociales, por lo que representan una fuerza humana realmente digna de ser investigada, tanto por el número que la conforma, por lo importante que son para la sociedad por cuanto son personas económicamente estables, que disfrutan de una pensión por jubilación, equivalente al sueldo de un docente activo, que los convierte en dinamizadores de la economía por cuanto son demandantes de bienes y servicios, con todos los deberes y derechos que les confiere la constitución y las leyes del país.

Además, en ese contingente humano, la universidad invirtió grandes sumas de dinero en su formación y desarrollo y hoy, cuando el conocimiento es considerado el principal factor de producción, junto al capital y al uso racional de la energía, los profesores universitarios, poseen un gran activo en conocimientos, lo que los convierte en valiosos para el país que pueden ser reivindicados a través de investigaciones y propuestas para el aprovechamiento de ese conocimiento.

Recomendaciones

Sus potencialidades pueden ser utilizadas en actividades académicas tales como la capacitación de los nuevos docentes que ingresan a las universidades, preparación de los aspirantes a ingresar como estudiantes

universitarios, tutorías, asesorías y participación en todas las actividades de docencia, investigación y extensión de las universidades del país, especialmente en los actuales momentos cuando estas casa de estudios están sufriendo una gran descapitalización, tanto por las jubilaciones como la escasez de presupuesto para la contratación de reemplazos y a la diáspora de docentes jóvenes, quienes buscan mejores oportunidades en otros países.

Las universidades, podrían propiciar investigaciones con los jubilados que le permitiera tener un registro de sus conocimientos y competencias para implementar políticas para la reinserción de los docentes jubilados que manifestaran su deseo de seguir trabajando y ella por su parte brindar a los jubilados programas de asistencia y capacitación, así como también formas alternas para remunerarlos e incentivarlos a permanecer activos en aquellos trabajos donde pudieran invertir sólo un número restringido de horas de su tiempo libre, como por ejemplo: en programas de acción comunitaria, de asistencia técnica a las empresas o en programas dedicados a la cultura del ocio, los cuales, gerenciados inteligentemente, pueden resultar muy rentables.

Otra razón para incursionar en estas áreas es que actualmente, en el mundo entero, las condiciones de vida han variado y este cambio ha producido un gran número de personas que poseen la condición de jubilados en la plenitud de la vida útil y algunos países, especialmente los desarrollados empiezan a contemplar reformas en sus leyes y sentir preocupación acerca de ¿Qué hacer con estas personas? y muchas naciones están fomentando la economía social o tercer sector, donde se emplean voluntarios que disponen de algún tiempo libre. Países como Inglaterra, estados Unidos, Francia y Alemania cuentan con un gran número de personas participando como voluntarios,

tanto en instituciones gubernamentales como a nivel privado o en ONG. (Rifkin, 1999).

Venezuela, también experimenta este fenómeno y ya se está comenzando a sentir la jubilación como un problema más para el Estado, porque a medida que aumenta el número de jubilados en condiciones de desempeñar alguna labor productiva, se crea la necesidad de flexibilizar las condiciones de trabajo y eliminar barreras en la legislación laboral para fomentar la celebración de contratos de trabajo, con negociaciones flexibles sobre horarios y trabajos a tiempo parcial, (Zuloaga, Cordeiro, Faría, Gómez, Guerrero y Sabino, 1999).

Investigaciones y programas dirigidos a los jubilados podrían convertir el simple ocio, en productivo, debido a que las actividades de entretenimiento y del ocio, están en las de mayor crecimiento en la economía actual. Estos rubros van a representar un porcentaje superior en las ventas de los próximos años, debido al mayor auge de la alta tecnología en el desarrollo y fabricación de aparatos para ser utilizados en actividades lúdicas y otro tipo de entretenimiento (ob. cit.)

En mi búsqueda de investigaciones acerca del tema, visitando las bibliotecas y centros digitales de las universidades públicas del centro del país, he podido notar que, por lo menos en Venezuela, se le ha dedicado muy poco, con relación a otros temas referidos a la educación.

Lo que suscita en mí un nuevo interrogante ¿Será que también existe un prejuicio por parte de los investigadores con relación al tema de la jubilación? Esta pregunta puede ser objeto de investigación.

Referencias

- Botello, W. J. (2006, mayo 15). El Profesor Jubilado. *Tiempo Universitario*, página. 6.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5453, marzo 03 de 2000.
- INE. (2019, Enero 20). Resumen Estadístico: Población por edad, 2020- 2050. Proyecciones de Población. Disponible en: <http://www.ine.go.ve>. [20/05/2019]
- Ley del Estatuto sobre el Régimen de Jubilaciones y Pensiones de los funcionarios o Empleados de la Administración Pública Nacional, de los Estados y de los Municipios (Decreto No.673). (1985 junio, 21). Gaceta Oficial de la República, de Venezuela: Caracas.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta oficial de la República de Venezuela*, 1429 (Extraordinaria), septiembre 08 de 1970
- Ley Orgánica del Sistema de Seguridad Social, publicada en *Gaceta Oficial N° 37.600* (Extraordinaria), diciembre, 30 de 2002
- Rifkin (1999). *El Fin del Trabajo*. (Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era). España: A&M Grafic, S.L.
- Sánchez, O. (2009, marzo 5). Entrevista. *El Carabobeño*, p. 3.
- Sistema de Nómina de la Universidad de Carabobo. [Datos en línea]: Disponible <http://www.uc.edu.ve>. [Consulta: 2019, septiembre 20]
- Zuloaga, N., Sabino, C., Faría, H. Guerrero, A., Cordeiro, J. L. y Gómez E. (1999). *6 Propuestas para Rehacer a Venezuela*. Caracas-Venezuela: Panapo.

FAMILIA, EDUCACIÓN, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

FAMILY, EDUCATION, GUIDANCE AND ADVICE: AN EXPERIENCE FROM PARTICIPATORY RESEARCH ACTION

Betzabet Colina Mencias

betzabetcolina123@gmail.com

ORCID 0000-0002-6918-6240

Luisa Rojas Hidalgo

ljrojash@gmail.com

ORCID 0000-0001-8083-4096

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 30/07/2019 - Aprobado: 04/11/2019

Resumen

El presente contiene el reporte de una investigación desarrollada cuya intencionalidad fue promover en padres y madres compromiso con la formación educativa de sus hijos a través de un proceso de Orientación y Asesoramiento. Se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, bajo la modalidad de Investigación Acción Participante con sujetos estudiantes de bachillerato. Técnicas: observación participante, entrevista y diario de campo. Durante el desarrollo se apreció la valoración de padres y madres sobre la formación académica de sus hijos. Se logró a través de un proceso de reflexión la reorientación de valores en el núcleo familiar en pro de la participación activa y protagónica de madres y padres en la formación educativa de sus hijos.

Palabras clave: Educación, orientación, asesoramiento, Investigación-Acción participativa.

Abstract

The present contains the report of a developed research whose intentionality was to promote in parents commitment to the educational training of their children through a process of Guidance and Advice. It was developed from a qualitative perspective, under the modality of Participating Action Research with subject's high school students. Techniques: participating observation, interview and field diary. During development, parents appreciated their children's assessment of their children's academic training. It was achieved through a process of reflection the reorientation of values in the family nucleus in order to actively and prominence of mothers and fathers in the educational formation of their children.

Keywords: Education, guidance, counselling, Participatory Research Action

Introducción

Una apropiada participación de padres y madres requiere de compromiso, interés, constancia, atención, colaboración y disposición en cada hecho que sea de beneficio para el proceso educativo que favorece la formación de sus hijos; es de hacer notar que cuando los padres colaboran con la institución educativa y participan de manera activa y protagónica los hijos tienen un mejor desenvolvimiento tanto en su praxis educativa como en aspectos de carácter personal y social, del mismo modo se afianzan lazos positivos con la institución.

Sin embargo, esta realidad no ocurre en todas las instituciones educativas. En muchas de ellas la participación de padres y madres presenta debilidades que pueden ser fortalecidas, y en ocasiones se da el caso de estudiantes solo cuentan con el apoyo de los docentes para poder llevar a cabo su desempeño escolar. Esto, por el escenario que caracteriza el contexto de cada familia.

Realidad latente en espacios educativos del contexto venezolano, donde a pesar de que las leyes rigen algo distinto, es común encontrar padres y madres que al tener que atender diariamente jornadas laborales, se ven en la obligación de dejar en un segundo plano los asuntos concernientes a la formación educativa de sus hijos. Existen casos, donde los padres llegan a considerar la institución educativa como ese lugar donde sus hijos están bien atendidos mientras ellos realizan sus actividades diarias, dejando así gran parte de la responsabilidad a los docentes, obviando el hecho de que ellos como familia forman parte fundamental del desarrollo integral de estos.

De acuerdo con lo antes expuesto, surgió la inquietud de desarrollar una investigación que permitiera promover en padres y madres un compromiso

con la formación educativa de sus hijos a través de la Orientación y el Asesoramiento. Para el cual se hizo un abordaje partiendo desde la propia realidad de los sujetos participantes, con la intencionalidad de generar momentos de reflexión-acción a través del proceso de Orientación y el Asesoramiento. Esto bajo la Investigación-Acción participante, modalidad investigativa propia del enfoque cualitativo.

Situación abordada

La educación es el pilar fundamental para la formación, desarrollo y crecimiento de todo ser humano desde la etapa inicial de su vida, de ella depende la preparación y la inserción de los mismos a una sociedad cada vez más exigente y con un ritmo cambiante; de allí que surjan las herramientas necesarias que permitan llevar a cabo una formación educativa que impulse al individuo a formar parte activa de la sociedad de la que es participe produciendo así una renovación social. A través de la misma se transmiten los valores para el progreso activo y significativo del recurso humano preservando a su vez la identidad cultural y ciudadana; la educación se enfoca en permitirle a cada individuo poder tomar responsabilidad de sí mismo y de su proyecto de vida mediante la puesta en marcha de sus talentos, actitudes, aptitudes y todo lo que refiere a su capacidad creativa. Lo cual es refrendado por los preceptos legales vigentes en Venezuela.

En este sentido, el Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), plantea que el Estado en conjunto con la familia y la sociedad son las garantes de brindar una educación de calidad desarrollando así el potencial que posee cada individuo dentro de su comunidad tomando en cuenta la participación activa, integradora y

protagónica del mismo. También el Artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), considera que la familia junto con la escuela, la comunidad y el Estado son los principales responsables de que se dé un proceso educativo de calidad fomentando así valores, principios, creencias, hábitos y moral en cada estudiante para así lograr que cada uno pueda alcanzar un progreso integral.

Además, el Artículo 54 de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007), se fortalece en la importancia y responsabilidad que tiene la familia como seno fundamental de la sociedad, en la formación académica de su representado de modo tal que participe de manera activa y protagónica en el mismo. Insistiendo en el hecho del proceso educativo es necesario hacer énfasis en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual busca la formación integral de cada estudiante basado en el apoyo que brindan todos aquellos que hacen vida en el proceso educativo entre ellos la familia, esto bajo la dirección del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Es necesario resaltar que el mismo comprende tres subsistemas como lo es el de Educación Inicial Bolivariana, Educación Primaria Bolivariana y Educación Secundaria Bolivariana, siendo este último quien posee la opción de Liceo Bolivariano, a través de los cuales se busca la formación de un ciudadano integral y comprometido con la comunidad de la que es participe.

Sin embargo, es común encontrar en distintas instituciones educativas debilidades en cuanto a la participación de padres y madres en la formación educativa de su representado. Es decir, pocas veces que se involucran de manera activa en todas las actividades que se realizan en pro del éxito de su crecimiento personal y académico. Tal es el caso de los padres y madres representantes de los estudiantes cursantes del primer año sección "A" del Liceo Nacional "Domínguez Acosta", municipio San Francisco, estado Falcón.

Grupo que llegó presentar bajo nivel de acuerdo con las expectativas pedagógicas propuestas por los programas de enseñanza, esto ocurrió en un 70 por ciento en los estudiantes de la sección de acuerdo con el registro de rendimiento estudiantil presentada por la Coordinación de Control de Estudios de dicha institución en el mes de Noviembre del año 2016.

Situación desde donde se pudo inferir que padres y madres de estos estudiantes mostraban poca participación en el proceso de formación educativa, lo cual podría estar generando deficiencia en este desempeño académico. Es necesario hacer énfasis en que la institución no cuenta con un profesional de la Orientación que de apoyo para el abordaje y búsqueda de alternativas para minimizar en la medida posible la situación planteada.

De acuerdo con lo antes expuesto, surgió la inquietud de desarrollar un abordaje investigativo que permitiera promover en padres y madres un compromiso con la formación educativa de sus hijos a través de la Orientación y el Asesoramiento, partiendo de los siguientes interrogantes: ¿De qué manera participan padres y madres en la formación educativa de su representado? ¿Cuáles serán las actividades a realizar para propiciar el compromiso de padres y madres en la formación educativa de su representado? ¿Cuál será la experiencia de padres, madres y estudiantes con la implementación de actividades que promuevan su compromiso en beneficio de la formación educativa de sus hijos?

Intencionalidad

Promover en padres y madres compromiso con la formación educativa de sus hijos a través de la Orientación y el Asesoramiento, en la sección de primer Año

“A” del Liceo Nacional “Domínguez Acosta” del Municipio San Francisco del Estado Falcón.

Directrices

- Diagnosticar las necesidades de padres, madres e hijos en relación al compromiso asumido en la formación educativa que debe ser compartida.
- Planificar consensuadamente con padres, madres, hijos y docente acciones desde la perspectiva de la Orientación y el Asesoramiento que fomenten el compromiso en la formación educativa de los hijos.
- Desarrollar actividades fundamentadas en la Orientación y Asesoramiento como experiencia de reflexión y promoción del compromiso en la formación educativa de los hijos que deben asumir padres y madres.
- Valorar de manera formativa para la reorientación del proceso de reflexión y compromiso de padres y madres con la formación educativa de sus hijos.
- Reflexionar sobre la efectividad de las actividades desarrolladas para que se compartan aportes pertinentes para otros grupos y futuros procesos investigativos.

Elementos teóricos: apoyo para el proceso investigativo

En todo proceso investigativo, las teorías permiten ordenar el conocimiento de acuerdo al fenómeno de estudio, además sirve de apoyo para la interpretación

de información recabada durante el mismo. A continuación se presenta un esbozo las teorías relacionadas con la situación abordada.

Enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987)

Su epicentro es el desarrollo humano. Para este autor, el individuo es considerado producto de un conjunto de interacciones entre sus miembros quienes a su vez se organizan en sistemas. A la luz de este enfoque teórico, se tiene la posibilidad de comprender cómo ambos sistemas familia-escuela constituyen contextos importantes para impulsar el desarrollo de los individuos bajo su influencia, los cuales a su vez se encuentran subordinados a un juego de interacciones que guardan relación con los aspectos afectivos, convivenciales, sociales y políticos del entorno donde se vive.

En virtud de esta teoría, el mencionado ambiente se encuentra conformado por una estructuración seriada, es decir, que una está contenida dentro de la otra y a las que denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Entre ellos se dan una serie de interconexiones que son tan decisivas para el progreso humano, como lo que sucede dentro del entorno inmediato que incluye a la persona en desarrollo.

Teoría humanista y el aprendizaje experiencial de Rogers (1969)

El concepto de aprendizaje experiencial es uno de los aportes del humanismo desde la perspectiva de Carl Rogers, quien a pesar no formular una teoría sobre el aprendizaje en sí, en su enfoque en relación al desarrollo de la personalidad y crecimiento existencial, tiene presente la experiencia personal. Su posición *"... está enmarcada en un enfoque fenomenológico o existencial que emplea*

como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre" (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008, p. 177).

Estas autoras, en su compilación sobre las teorías psicológicas aplicadas a la educación, presentan un esbozo del enfoque rogeriano, donde está implícito el concepto de aprendizaje auténtico, el cual más una mera acumulación de conocimientos, es un aprendizaje que genera un cambio en el comportamiento de las personas; tanto en las acciones que decide seleccionar para el futuro, como en sus actitudes, lo cual repercute en su personalidad. Es lo que se puede conocer como conocimiento penetrante, ese que no se limita a una simple acumulación de saber, sino que se infiltra en cada parte de la existencia.

Para conseguir este tipo de aprendizaje es necesario permitir que la persona tenga un contacto real con los problemas que conciernen a su existencia, para que así tenga la libertad de elegir aquello que desea resolver y que desea aprender. De esta manera, producirá un aprendizaje experiencial emergente de un enfrentamiento existencial con una necesidad significativa. La hipótesis es que los aprendices puestos en contacto efectivo con la vida desean aprender, desean crecer y madurar y anhelan, sobre todo, crear (Arancibia, Herrera y Strasser, ob. cit.).

En cuanto a la pertinencia de esta teoría como apoyo a la investigación, yace en que tanto padres y madres reflexionaron sobre su comportamiento y falta de interés referente a la formación académica de sus hijos, al comprender su realidad tomaron de ella aquello que querían mejorar o resolver. Esta toma de decisión realizó cambios tanto en la personalidad como en las actitudes de cada individuo, mismos que le servirán para el desarrollo de su futuro. Es

importante señalar que el individuo construye su conocimiento personal a través de su propio crecimiento y esto se produce a medida que se desarrolla.

Herramientas metodológicas

La presente investigación está enmarcada en el **paradigma postpositivista**, se desarrolló desde un **enfoque cualitativo** desde la perspectiva de Martínez (2004), quien la define como aquella que *"trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones"* (p. 66); aspectos cónsonos con los distintos métodos propios del referido enfoque.

De acuerdo a lo antes planteado, y tomando en cuenta la intencionalidad de la investigación se consideró oportuno la **Investigación Acción Participante (IAP)**, como método de abordaje. La cual constituye un proceso a través del cual los sujetos de la investigación pasan a ser coinvestigadores, al participar activamente en la identificación de situación que se aborda, por formar parte de su propia realidad, algo que les afecta de una u otra manera, y que les interesa profundamente. Como coinvestigadores ellos están involucrados con todo el proceso y el curso a seguir, la información, métodos y técnicas a utilizar, incluso con el análisis e interpretación de la información, y hasta con la decisión de qué hacer con los resultados y acciones a programarse; ideas cónsonas con el planteamiento del mismo Martínez (ob. cit.).

En relación a los **informantes clave**, se consideraron personas inmersas en la realidad de estudio que permitieron a las investigadoras conocer y desenvolverse en el contexto donde ocurría el fenómeno. Por lo que se seleccionaron tres (3) estudiantes y tres (3) padres o madres que mostraron apertura y compromiso con el proceso investigativo. Además, se involucró en

el proceso investigativo a la profesora guía de la sección, ya que esta mantenía contacto directo con los estudiantes, padres y madres representantes. Todos con el correspondiente Consentimiento Informado de acuerdo a lo pautado por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Industrias Intermedias (2011).

Entre las **técnicas utilizadas** para recabar información están la **observación participante y la entrevista semiestructurada**. Las cuales resultaron acordes para el abordaje por el trato directo de la investigadora con los estudiantes, padres, madres, representantes y/o responsables, apoyados con los informantes clave. Para las entrevistas se utilizó un **guión** que permitió tener sistematicidad para el desarrollo de las mismas. También el uso del **diario de campo** fue instrumento de apoyo para la recolección y posterior sistematización de la información. Siempre evitando emitir juicios de valor y dejando a un lado la subjetividad por parte de las investigadoras, para así evitar la interferencia que pudiese afectar el proceso investigativo. Sin embargo la intersubjetividad permitió la convalidación del fenómeno planteado.

Para el desarrollo de este proceso desde la perspectiva de la Investigación Acción fue necesario cumplir con una serie de momentos organizados, para poder alcanzar de manera significativa la intencionalidad. Para tal fin, se siguieron pautas basadas en las **etapas propuestas por Kemmis y MacTaggart (1988), y Martínez (2004); diagnosticar, planificar, desarrollar, valorar y reflexionar**. Su desarrollo facilitó el quehacer investigativo para mejorar la realidad abordada, y más adelante se presenta un esbozo de cada una de ellas.

En cuanto **el análisis e interpretación de la información**, comenzó desde el mismo momento de su inicio, desde el primer contacto con el grupo de estudiantes, sus padres y madres representantes, cuando se iba recabando información; grupal e individual. El proceso continuó con la transcripción de

las observaciones, edición de las entrevistas respetando el lenguaje genuino, sus lecturas repetidas. Esto dio apertura a la **categorización de la información**, tomando en cuenta aspectos señalados por Martínez (1998), quien la presenta como un proceso que permite la emergencia de estructuras teóricas implícitas en todo material recopilado durante un proceso investigativo, a través de distintas estrategias; en este caso observación participante y entrevistas semiestructuradas. Además, ofrece herramientas para su procedimiento práctico, las cuales fueron consideradas en parte, y combinadas con el procedimiento recomendado por Rojas (2013); surgiendo así las categorías como elementos conceptuales que a su vez fueron contrastadas con los aspectos teóricos que sirvió de apoyo, a través de un **proceso de triangulación** que además de enriquecer el análisis e interpretación de la información, y la proximidad a la comprensión, facilitó la construcción de la propuesta para dar respuestas a las necesidades latentes dentro del grupo.

Por otra parte, considerando que en la investigación cualitativa se utilizan **criterios para la calidad de las herramientas metodológicas utilizadas**, en la presente investigación se planteó el criterio de **credibilidad también conocido como validez interna**. Ésto, se logró a través de observaciones y conversaciones con los sujetos comprometidos con el proceso; coinvestigadores. Es decir, la información recabada permitió proximidad a lo que padres y madres representantes pensaban y sentían en cuanto a la formación educativa de sus hijos, lo que requirió paciencia, reflexión y coevaluación constante.

Esto, considerando que dicho criterio de credibilidad, implica especificar los detalles de la investigación, las vivencias y las metodologías utilizadas. De allí, que se planteó el proceso de triangulación, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogan (1992), quienes consideran que es una manera de

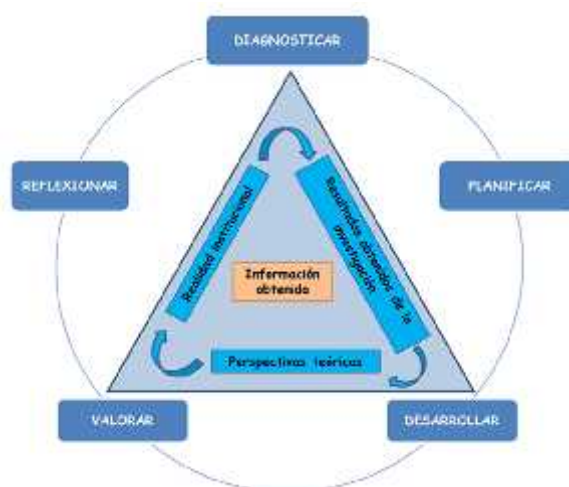
resguardar el desarrollo investigativo de las puras tendencias de quienes investigan, intereses, pensamientos y criterios, así tener apertura para contrastar los relatos de los informantes. Lo cual ofrece la oportunidad de lograr más una comprensión más próxima a la realidad del contexto y de los sujetos de la acción investigativa.

De esta manera, **la triangulación** permitió una comprensión más amplia de los sujetos de estudio, a través de la misma se le dio a la investigación. Ya que ésta se hizo con información de padres, madres, estudiantes y docentes, además se consideraron registros de las coordinaciones de la institución. Es decir, con información de diferentes fuentes, como lo plantean Okuda y Gómez (2005), para quienes este proceso *“consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos”* (p. 4). De allí emergieron categorías que facilitaron el análisis de la situación, incluso la elaboración del reporte investigativo.

Presentación, análisis e interpretación de la información

Considerando lo anteriormente planteado, a continuación se presenta una sinopsis del proceso investigativo. En la figura 1, se muestra la vinculación de los distintos elementos inherentes al mismo; el círculo representa el ciclo de las distintas etapas de la acción investigativa propuestas por Kemmis y MacTaggart (1988) y Martínez (2004), el triángulo la alianza de la información obtenida, agrupada como situación institucional. De esta manera, las distintas fases se muestran de manera cíclica y continua, guardando así una correspondencia con el proceso de la triangulación.

Figura 1: Etapas del proceso investigativo



Para una mejor comprensión, a continuación se presenta un esbozo de lo logrado en cada una de sus etapas:

Diagnóstico de necesidades a padres, madres e hijos

Se inició con la observación participante del grupo de estudiantes, durante varios momentos, además de entrevistas semiestructuradas realizadas de manera individual a estudiantes, padres y madres representantes, que sintieron empatía con el proceso investigativo. Así se logró palpar el fenómeno que afectaba el desarrollo académico de los estudiantes. Del análisis de la información emergieron las siguientes categorías: **Rendimiento académico, núcleo familiar, participación activa y factor tiempo.**

1. Planificación

Aquí se llevó a cabo una serie de encuentros con las unidades de estudio dentro del horario escolar, en la asignatura Orientación que forma parte de la

mallla curricular institucional; de acuerdo a la realidad de los participantes se tomaron decisiones a través de la técnica de grupo focal para así poder realizar acciones que promovieran la participación de padres y madres representantes en la formación educativa de sus hijos. Los elementos teóricos representaron un apoyo referencial para esta etapa. Entre los aspectos a reforzar se consideraron los siguientes: rendimiento académico, motivación, compañerismo, acompañamiento, valores, planificación y autoestima.

3. Desarrollo

Durante esta etapa se llevaron a cabo las actividades planificadas en consenso con padres, madres representantes y estudiantes para así cubrir las necesidades propias de la realidad de los sujetos participantes. En este sentido, algunas fueron reorientadas, en cuanto a estrategias y tiempo, de acuerdo con necesidades surgidas. Con el desarrollo de las actividades participativas y reflexivas se pudo lograr una comprensión y apreciación de la importancia de la participación de los padres, madres representantes y/o responsables en la formación educativa de sus hijos; dentro y fuera del ambiente escolar. Mejoró el proceso comunicacional, hubo apertura en cuanto a la integración a las actividades y actitud positiva a asumir lo planteado por los hijos, y solventar varios emergentes. También se pudo evidenciar que los estudiantes se sentían mayor confianza y apoyo, lo que dio apertura a que se expresaran de forma espontánea y entusiasta cómo se sentían.

Es importante señalar que dichas actividades formaron parte del **Programa de orientación para fomentar la participación de padres y madres en la formación educativa de sus hijos**, el cual será presentado más adelante. Las actividades fueron planificadas y ejecutadas de acuerdo al cronograma elaborado en consenso con los participantes, respetando el desarrollo de las actividades

escolares, entre mayo y julio del año 2017. Al final, hubo necesidad de adelantar la fecha de cierre por la programación de actividad electoral llevada a cabo durante el mes de julio a nivel nacional.

4. Valoración

Esta etapa se fue cubriendo a la par del desarrollo de cada una de las actividades planificadas, de acuerdo a las unidades de análisis. Aquí la participación de los actores fue un elemento preponderante, de acuerdo a su nivel de satisfacción y expectativas se iban reorientando las actividades. Para así, ir logrando el propósito del programa construido en consenso de acuerdo a las necesidades emergidas, a través de las acciones diseñadas para una realidad palpada en relación al compromiso que adquieren padres y madres representantes al ser partícipes de la formación educativa de sus hijos y del valor que representa esto para los hijos, además del entorno familiar e institucional.

5.- Reflexión.

En este momento todos los participantes como coinvestigadores profundizaron de manera individual y colectiva las acciones desarrolladas, a fin de analizar reflexivamente los logros alcanzados, la importancia de su internalización y práctica para la cotidianidad. Además, del apoyo que se pueda prestar a otros grupos con características y necesidades similares. También se resaltó el enriquecimiento del proceso investigativo para la Orientación y el Asesoramiento en relación a las siguientes categorías: **rendimiento académico, núcleo familiar, participación activa y factor tiempo.**

El programa: breve reseña

Luego de las etapas antes descrita, y ya conociendo intereses, inquietudes, fortalezas y debilidades de padres, madres y estudiantes en relación a su

compromiso con la formación educativa, conjuntamente con los sujetos involucrados en el proceso investigativo se construyó el **Programa de actividades para fomentar la participación de padres, madres, representantes y/o responsables en la formación educativa de sus hijos**. El cual estuvo conformado por actividades pedagógicas, fundamentadas en elementos teórico-prácticos de la Orientación y el Asesoramiento como herramienta fundamental para el desarrollo personal-social, como apoyo para promover estrategias que facilitaron la apertura a la transformación de la situación diagnosticada. Su **propósito** estuvo centrado en promover la participación activa de padres y madres representantes de los estudiantes del primer año del Liceo Nacional “Domínguez Acosta” mediante experiencias reflexivas y cooperativas que fomenten la integración a la formación educativa de sus hijos, teniendo como guías para su acción las siguientes **directrices**: fomentar la integración y cooperación de padres y madres en la formación educativa de sus hijos dentro y fuera del ámbito escolar mediante el uso de actividades reflexivas y valorativas, generar en los estudiantes mayor interés y participación por su rendimiento escolar, a la vez que ratifican los lazos de comunicación y confianza con la familia, consolidar los vínculos de participación de la familia y la institución educativa mediante la aplicación de experiencias reflexivas y valorativas planificadas conjuntamente con los actores del proceso investigativo.

Su **misión** estuvo centrada en Integrar a padres y madres a la formación educativa de sus hijos para así fomentar acciones que transformen la realidad pedagógica de su representado, y así transformar la institución escolar en una comunidad donde todos sus actores sean protagonistas de la realización de ciudadanos capaces de desarrollar conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes en la sociedad. Con la **visión** de reorientar la participación

permanente de padres y madres en la formación académica de su representado a fin de alcanzar el crecimiento integral de los mismos a través de acciones que permitan afianzar la comunicación y confianza del núcleo familiar motivándolos a ser precursores de una comunidad educativa de calidad.

En virtud de las necesidades emergidas, se realizó la **planificación consensuada** con padres, madres, hijos y docentes, de acciones desde la perspectiva de la Orientación y el Asesoramiento para promocionar el compromiso en la formación educativa de los hijos. Las mismas se desarrollaron en la asignatura de Orientación, la cual forma parte de la malla curricular institucional, a través de la aplicación de la técnica de grupo focal se organizaron las actividades que promovieron la participación e integración de los padres y madres en la formación educativa de sus hijos, además de motivar otros elementos como la comunicación, confianza, autoestima, interés y responsabilidad que necesitaban ser retomados desde el seno familiar.

Aportes: de lo individual a lo colectivo

Considerando la experiencia a través de la Investigación Acción Participativa como método idóneo para el abordaje de situaciones reales en los distintos contextos para la praxis de la Orientación y el Asesoramiento, la cual culminó con el desarrollo de las actividades programadas a fin de generar una experiencia de promoción y autorreflexión sobre el compromiso en la formación educativa de los hijos, el cual debe ser asumido por padres y madres de manera consciente. En este sentido, se pudo evidenciar lo beneficioso que fue para el grupo familiar darse cuenta del significado que tiene para los hijos su

participación en dicho proceso educativo; fue un proceso que facilitó la comprensión sobre la importancia que esto implica. Por lo tanto, hubo una reorientación positiva de elementos como la cooperación, interés, comunicación, confianza, integración y rendimiento académico de los sujetos involucrados en el proceso investigativo.

Además, el hecho de llevar a cabo la valoración de manera formativa para la reorientación del proceso de reflexión y compromiso de padres y madres con la formación educativa de sus hijos constituyó una etapa enriquecedora, al ser los mismo sujetos implicados en toda la trayectoria quienes procesaron la información que se fue registrando, donde siempre se tomó en cuenta cada uno de los estados emocionales emergidos durante las actividades, fue fortalecedor, dio apertura a nuevas visiones sobre la realidad personal y colectiva. Además del compromiso con si mismos de ser coparticipe en la formación educativa de sus hijos, e internalizar el valor que esto representa para los mismos, y de la connotación que esto tiene para su desenvolvimiento en el ámbito familiar e institucional.

En este sentido, se puede afirmar que el proceso de reflexión sobre la efectividad de las actividades desarrolladas tuvo efectividad, transcendencia y fue cónsono con las directrices mencionadas anteriormente; padres y madres profundizaron en que su compromiso y participación es necesario para el éxito de los hijos en su proceso educativo. Es decir, representa un incentivo para todo lo que implica materia escolar y educativa, fomenta la participación efectiva, la motivación, la autoconfianza y el compromiso con el entorno educativo, familiar y cultural.

Lo que reflejó que la participación de padres y madres representantes en las actividades educativas de sus hijos es indispensable para su apto y pleno

desarrollo, además de que se afianzan los lazos escuela- familia; organizaciones que al trabajar de manera integrada generan un ambiente de solidaridad y proactividad que beneficia, además de todo procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, el desarrollo personal-social, fortaleciendo así el mundo cultural, tanto desde lo individual como colectivo.

Finalmente, es importante resalta que lo anteriormente planteado guarda correspondencia con los aspectos teóricos considerados como apoyo para el proceso investigativo. En lo que respecta al Enfoque Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987) se puede decir que tanto el sistema de la familia como la escuela son importantes para que los estudiantes puedan desarrollarse a cabalidad. Del mismo modo, lo que se les sea demostrado en los aspectos afectivos, vivenciales, emocionales y otros que tengan relación con su vida, influyen en ellos. También, es necesario hacer mención a lo planteado en el enfoque rogeriano, ya que al exponer a los estudiantes, padres y madres con la realidad del problema que les rodea, internalizan sobre lo que necesitan y les favorece para así resolver su ahora y aprender de manera tal que genere cambios en su actitudes y personalidad.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. (6a ed.). Chile: Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf> [23/07/2016]
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Diciembre 15). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5.908 (Extraordinaria) Disponible en: <http://www.mp.gob.ve/LEYES/constitucion/constitucion1.html> [15/07/2016]
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Investigación - acción. Metodología de las ciencias sociales y humanas*. Documento disponible en: <http://es.slideshare.net/pavelillo21/investigacinaccin> [13/07/ 2016]
- Ley Orgánica de Educación (2009, Agosto 15) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario) Disponible en: http://www.mp.gob.ve/c/document_library/get_file?uuid=ae472c54-9718-42da-be8e-953359d5da1b&groupId=10136 [22/07/2016]
- Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente. (2007, Diciembre 10) Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.859 (Extraordinario). Disponible en: <http://www.lopnna.com.ve/wp-content/uploads/2014/01/LEY-ORGANICA-PARA-LA-PROTECCION-DE-NINOS-NINAS-Y-ADOLESCENTES.pdf> [20/02/2016]
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Industrias Intermedias (2011). *Código de ética para la vida*. Venezuela: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007) *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Venezuela: Cenamec
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). "Métodos en investigación cualitativa: triangulación". *Revista Colombiana de Psiquiatría*. (Vol. XXXIV, N° 1, 118-124). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf> [05/07/2016]
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Merrill
- Rojas, L. (2013). *Lo simbólico-imaginario y proceso salud-enfermedad*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Disponible en:
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1929/lrojas.pdf?sequence=1> [23/07/2016]

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados* (J. Piatirorsky, Trad.). España: Paidós.



ADUÉ

Artículos

Articles

EDUCACIÓN MATEMÁTICA: DISCIPLINA HUMANA NECESARIA PARA LA VIDA PERSONAL, COLECTIVA Y SOCIAL

MATH EDUCATION: NECESSARY HUMAN DISCIPLINE FOR PERSONAL, COLLECTIVE AND SOCIAL LIFE

Sergio Marchena

marchenaoroz.4000@gmail.com

ORCID 0000-0002-1794-1611

Complejo Educativo Padre Salvador Delgado/ Universidad Experimental del Yaracuy (UNEY).
San Felipe. Venezuela

Recibido: 05/04/2019 - Aprobado: 25/08/2019

Resumen

La educación matemática es primordial para la formación integral del individuo; culturalmente se ha creado un sentimiento de aversión para la producción del conocimiento en esta área del saber, como consecuencia se presenta un bajo rendimiento estudiantil. El carácter humanista de la matemática es indubitable, visto desde la perspectiva de la influencia social y cultural, ejercida sobre el sujeto en lo individual, colectivo y social en general, por lo que los docentes de matemática, deberían incluir estrategias innovadoras dentro de su planificación diaria de los aprendizajes en esta área, abordando situaciones de la vida cotidiana, para generar una mayor comprensión, afinidad de la utilidad del estudio de la matemática en la vida personal, colectiva y social del estudiante.

Palabras clave: educación matemática, vida personal, colectiva y social

Abstract

Mathematical education is essential for the integral formation of the individual; Culturally, a feeling of aversion has been created for the production of knowledge in this area of knowledge, as a consequence of which low student achievement occurs. The humanistic nature of mathematics is indubitable, seen from the perspective of the social and cultural influence exerted on the subject individually, collectively and socially in general, so that mathematics teachers must include those innovative strategies within their daily planning of learning in this area, addressing situations of everyday life, to generate greater understanding, affinity of the utility of the study of mathematics in the personal, collective and social life of the student.

Keywords: mathematical education, human needs and personal, collective and social life

Introducción

El propósito esencial de la educación es fomentar los derechos y libertades fundamentales de los individuos, indistintamente su clase social, religión, inclinación política y preferencia sociales (Naciones Unidas, 1948), para ello hace énfasis en cultivar los deberes a los obligados por ley, a cumplir como ciudadanos para contribuir al desarrollo educativo, político, cultural, religioso, económico, lo que define la idiosincrasia, de cada país en particular ante el mundo. Todo puede tener una dimensión característica particular de la educación como un hecho humano donde las personas se compenetran según sus intereses individuales con la intención de lograr construir sus propósitos generales permitiendo así convivir en sociedad.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto es de resaltar la importancia del sistema educativo como dupla enseñanza-aprendizaje, que no escapa de presentar muchas situaciones o problemas en referencia a la producción de conocimientos que puedan en algún momento ser usados en la vida personal, colectiva y social del educando; por ello han surgido en su favor la pedagogía, la didáctica, las teorías de la instrucción con el propósito de presentar soluciones coadyuvantes a mejorar la praxis docente en virtud de facilitar el aprendizaje de los estudiantes a ser utilizado a su futuro.

Como es bien conocido el estudio de la matemática desde los primeros niveles de educación hasta la formación universitaria, siempre ha sido objeto de rechazo por un alto porcentaje de estudiantes, (Garzón, 2013), en el entendido de ser *“muy difícil, no entiendo la matemática”*, (Soto y Orozco, 2014, p. 6), creando toda una predisposición al logro de los aprendizajes en esta área de conocimiento, siendo de importancia para el docente tener presente los

índices de bajo rendimiento como un factor de interés para ocuparse en dar un giro en el estudio, enseñanza y aprendizaje de los contenidos matemáticos que puedan ser necesarios para afrontar la cotidianidad de su contexto social.

Por otro lado, se puede señalar que el rol del docente de matemática además de compartir características a fines con el resto de sus colegas de las diversas áreas del saber -cómo un deber ser- en los tiempos actuales, han de considerar lo marcado de los avances de la tecnología como los de la sociedad del conocimiento, que demandan la actualización permanente una pedagógica inventiva, resaltando por demás que existe una marcada debilidad referente a la inclusión en la planificación de los aprendizajes de estrategias innovadoras, las cuales propician la posibilidad real del estudio de problemas de la vida cotidiana de los estudiantes; situaciones que pueden abordarse y conseguir posibles soluciones a través de la matemática, adicionalmente de dar a comprender el rol social y cultural de esta área del conocimiento para el desarrollo de la humanidad. (Mora, 2003).

Educación matemática

Hoy en día el campo el aprendizaje de las matemáticas, representa para cualquier sociedad sobre la formación de sus ciudadanos, hace imperativo, al modelo curricular otorgar una proyección pedagógica relevante a esta área del conocimiento, facilitando su comprensión, asociación y utilidad en la vida diaria de los estudiantes, dando paso a un mayor entendimiento y transformación de los contextos donde estos se desenvuelven, esto indudablemente se alcanzaría a través de la relación de contenidos con el quehacer cotidiano y pertinente a sus realidades inmediatas.

Por su parte Waldegg (1989) señala “...*la educación matemática, en principio pretende construir explicaciones teóricas que permitan, por una parte entender el fenómeno educativo en lo general y que por otra ayuden a resolver situaciones problemáticas particulares*”. (p. 54) Según esta premisa, la educación matemática es muy similar al resto de las otras disciplinas, en el entendido, se amerita de la aplicación de métodos y estrategias en el logro de investigaciones, así como conseguir las vías más expeditas para el contraste de los resultados teóricos en la producción del conocimiento.

Particularmente, las sociedades latinoamericanas culturalmente formaron la falsa creencia de lo *difícil e incomprensible*, (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017) para los estudiantes el aprender matemáticas, acentuándose a lo largo de los años altos índices de aplazados en esta disciplina, surgiendo como respuesta inmediata ante esta realidad, la preocupación de los docentes, orientando gran parte de su trabajo didáctico – pedagógico, donde los estudiantes logren *entender* matemática (Díaz, 2008), sin embargo, la aversión y el bajo rendimiento académico en esta área, le permite al docente de matemáticas a tener un cambio de perspectivas en la forma de reinventar las estrategias, con el propósito de llevar a los estudiantes a aprender matemática a través de la comprensión de sus mundos de vidas, acercándolos de manera genuina a la realidad y los contextos circundantes, siempre tomando en cuenta la importancia de las matemáticas y por consiguiente la comprensión del conocimiento construido a lo largo de su campo acción.

Por su parte Ortiz y otros (2010, p.182) señalan;

El proceso de modelización, consiste en tomar un problema del mundo real y traducirlo al mundo matemático (modelización horizontal). Traducido el

problema en una expresión matemática el estudiante utiliza sus conceptos y destrezas matemáticas (modelización vertical) para obtener resultados matemáticos, luego deberá reflexionar sobre el proceso completo e interpretar los resultados obtenidos, los cuales llevarán al mundo real (aplicación) con el objeto de validar el proceso.

Según el criterio de estos autores, la categoría modelización en la educación matemática, tiene gran relevancia en el entendido de la relación surgida entre un fenómeno y una subdimensión del mundo real, sin mesurar el contexto y los hechos sociales, dando origen a un ejercicio fenomenológico genuino, donde la flexibilidad y la reinversión de los hechos facilitan el acercamiento y una mayor comprensión de todos los fenómenos emergentes en una situación o problema específico.

Ahora bien, podemos inferir la significación representada en la actualización pedagógica de los docentes de matemática, el uso de estrategias didácticas donde la modelización sea empleada para el desarrollo de competencias a través del aprovechamiento de los aprendizajes en el aula de clase, permitiendo el espacio para la reflexión entre los actores constructores del aprendizaje, para la comprensión de la asociación de los contenidos escolares y el mundo físico y real, en la producción de conocimiento en esta área.

Así mismo, es de tener en consideración que con la inclusión por parte de los docentes de matemática de la planificación de los aprendizajes de estrategias basadas en la modelización, radica en la posibilidad real del estudio de problemas de la vida cotidiana de los estudiantes de los cuales estos, se le dificulta el abordar y conseguir posibles soluciones a través de la matemática, adicionalmente de dar a comprender el rol social y cultural de esta área del conocimiento para el desarrollo de la humanidad.

El mundo de la producción de conocimientos desde la perspectiva de un proceso sistemático e integrador, se contextualiza bajo las tendencias modernas de abordar las realidades multidimensionales y complejas del pensamiento humano, construyendo de esta manera los cimientos para la coexistencia entre los diversos paradigmas de investigación, conducente a la forma armónica y estructurada, a la construcción de saberes y haceres, rescatando la relación estructural de la dupla objetividad-subjetividad, sin temor alguno de asumir, lo diverso, complejo y metacomplejo, para abordar el proceso de aprender y de enseñar.

Se debe señalar al aprendizaje como un sistema complejo, denotando varias aristas como la forma de presentarse en todo proceso educativo; un estudiante antes de aprender debe enfrentarse ante un espiral intersubjetivo, para desarrollar los procesos -aprender, desaprender y reaprender-, como tres componentes o momentos del aprendizaje de manera individual y social, en un espacio intersubjetivo complejo llamado aula-mente-social, donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva interactúan para el aprendizaje del sujeto.

Estos procesos inherentes al sujeto cognoscente dentro de su aprendizaje, se entrelazan en un entramado interaccionar de sus contextos educativos, la cual vislumbra una acción pedagógica docente-estudiante a lograr un acercamiento más real al proceso de aprender y enseñar, respondiendo satisfactoriamente a la exigencia de la educación en el área de aprendizaje de la matemática (Vásquez, 2010). La acción pedagógica que ha de estar direccionada para la enseñanza de las ciencias, afianzada al acto educativo mediante el discurso matemático y la transposición Pedagógica y a su vez mantener coherencia con los modelos pedagógicos, que permitan mejorar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se integran

congruentemente los saberes disciplinares presentes en la transversalización de asignaturas, a través de diversos proyectos, actividades o contenidos, en pro de una educación digna y humanizada (Vergel, y Largo, 2016).

Estas realidades han despertado el interés por los docentes e investigadores en la búsqueda de alternativas como de las vías para mejorar su aprendizaje, sus estrategias de enseñanza, a fin de elaborar significados de objetos matemáticos en los estudiantes, permitiendo la aplicación fundamental en su realidad inmediata. Requiriendo de una nueva racionalidad y un nuevo enfoque en la didáctica de la matemática, para su aprendizaje y su enseñanza, haciendo andamiajes para el desarrollo de procesos metacognitivos, complejos y metacomplejos conllevando al estudiante a tener mayor acercamiento al objeto matemático.

Así pues, es válido afirmar, la sociedad actual, está experimentando el uso de nuevos lenguajes, lo cual es un indicador de los cambios evidentes en lo educativo, investigativo, político, económico y social. Es de señalar, aunque los estudiantes presenten ciertas deficiencias para el aprendizaje de la matemática, esto no representa un problema estructural con efectos adversos significativos sobre la sociedad venezolana, sin embargo, no debemos mesurar la importancia de ejecutar estrategias pedagógicas bajo el enfoque del pensamiento complejo, para el aprendizaje de esta área del conocimiento, en el sentido, la misma, invita al accionar de una lógica para repensar nuevas estructuras y enfoques en la producción de conocimientos, facilitando la ruptura de viejos esquemas del pensamiento lineal, eminentemente cognoscitivo, descontextualizado, contrarios a propiciar un proceso de construcción-reconstrucción desde lo multidimensional, integrando los saberes, esencia y razón de ser del pensamiento.

En este recorrido, se hace necesario reflexionar de manera crítica y objetiva, el accionar docente en su rol mediador, para propiciar los aprendizajes en los estudiantes a través del estudio de la matemática, cuya experticia debe estar orientada a la revisión exhaustiva de los procesos didácticos, pedagógicos, practicado en los momentos del desarrollo de los contenidos en el aula de clase (ambiente de aprendizaje); se debe considerar y valorar la importancia e impacto positivo del estudio de la matemática en la cotidianidad del estudiante, prestando importancia mayúscula al hecho del grado de complejidad en la adquisición de los aprendizajes en esta área específica del conocimiento.

Generalmente en el ambiente de aprendizaje se utiliza métodos propios del conductismo, rutinarios, escolarizados para la enseñanza de la matemática, lo cual es poco favorecedor para desarrollar habilidades lógicas de pensamiento, conllevando a repetición y memorización, en algunos casos los docentes utilizan la corrección de contenidos donde los ejercicios son evaluados por resultados, *copiando* los procedimientos; evitando el poco uso del pensamiento procesual y divergente en la resolución de problemas, develando al aprendizaje como un proceso para dar un resultado (aprendizaje mecanicista), haciéndola inalcanzable en el proceso de enseñanza la cual tiene característica instrumental exclusivamente, despojando al discente de todo interés vital (Rodríguez, 2012).

Una posible respuesta a la argumentación anterior nos la señala Monereo y otros (2012, p. 56):

Todo parece indicar que la alternativa más razonable y fructífera debe consistir en enseñar estrategias de aprendizaje en función de los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, sin que esto suponga abdicar de las posibilidades de

generalización que definen a las estrategias. En definitiva, debemos enseñar siempre a pensar sobre la base de un contenido específico que tiene unas exigencias y unas características particulares, pero asegurándonos de que, una buena parte de las operaciones mentales realizadas, nos sean útiles también para pensar en otras cosas, en situaciones diferentes.

En el mismo orden de ideas del planteamiento anterior, se debe señalar al rol del docente como un eslabón de gran relevancia, para propiciar el acercamiento del estudiante con el conocimiento de la matemática, para ello, debe diseñar un conjunto de estrategias facilitadoras en la construcción de este conocimiento desde el aprovechamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la matemática es formativa para el individuo, esto significa que lo ayuda a desarrollar un orden lógico mental para la profesión y la vida cotidiana (Camarena, 2014), en el sentido de hacer comprender a los aprendices, una significación relevante en su cotidianidad, donde las habilidades desarrolladas le serán útiles a lo largo de toda su vida y no para un periodo circunstancial de corto plazo, perdiendo cualquier importancia significativa en su desarrollo personal.

Todo esto se debe tener cómo parte de la formación integral del estudiante, llevándolo a reflexionar acerca de del factor que más se debe ponderar en sus actividades diarias. Todas estas reflexiones apoyan el desarrollo de las perspectivas del futuro profesional (González y Camarena, 2011a, 2011b), logrando con ello que los estudiantes construyan sus conocimientos integrados, con tendencias a hacerse responsables de su propio aprendizaje.

Entre otros beneficios de esta formación integral de la educación matemática como una disciplina humana necesaria para la vida personal, colectiva y social,

promueve habilidades sociales y de comunicación argumentativa, generando actitudes analíticas, reflexivas, como críticas, así como valores éticos de respeto, responsabilidad y cuidado de su entorno social y ambiente. Una visión alternativa acerca del significado y la naturaleza de la matemática consiste en considerarla como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones, cuyos resultados deben ser juzgados en relación al ambiente social y cultural. La idea que subyace a esta visión es que “saber matemática” es “hacer matemática”. (Vilanova et al., 2001)

En consecuencia, este aprendizaje favorece al individuo, coadyuvando el aprender a moverse con referentes científicos y tecnológicos en la vida social y poder actuar de manera consciente, propiciando la transferencia del conocimiento matemático a las áreas científicas que lo requieren a la par de contribuir a su formación humanística e integral. Es decir, es importante integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento aprendido para así permitir una condensación en la mente del estudiante, es buscar las relaciones y los nexos dentro del conocimiento como un proceso integral y social.

Finalmente, en relación a lo expuesto hasta ahora y bajo la perspectiva de quien escribe, se hace imperativo construir una verdadera problematización acerca de la enseñanza de la matemática, garantizando el alcance de un aprendizaje significativo, mostrando ante los estudiantes la verdadera esencia humana como social de esta área del conocimiento, haciéndose posible su connotación para la vida en la cotidianidad de las personas, las diversas colectividades y la sociedad en su conjunto.

Para ello, es de vital importancia, hacer notar al Estado venezolano como garante de las condiciones reales para la actualización, así como profundizar la formación pedagógica y didáctica de los docentes, con el firme propósito de

la creación de una nueva cultura escolar suprimiendo del mundo de vida del estudiantado el rechazo de la práctica de enseñar y aprender matemática, redimensionando de manera coherente e integrada la planificación de los contenidos, dándole mayor importancia a la empatía y al fortalecimiento afectivo entre el docente y los estudiantes, como dupla a construir los escenarios propiciadores de la comprensión del mundo y sus contradicciones; de la necesidad de aprender a vivir la vida; enfrentado las adversidades; entendiendo, el desarrollo y bienestar de los habitantes de un país, solo se alcanza a través de la constancia, perseverancia, preparación y trabajo.

Referencias

- Camarena, P. (2014). "La matemática social en el desarrollo integral del alumno". *Innovación educativa*. (Vol. 14, N° 65, p. 143-149).
- Díaz, M. (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo". *Docencia e Investigación*. (Vol. 33, N° 18 p. 3-null). Disponible en: <https://url2.cl/aWNPV> [14/01/2019]
- Garzón, N. O. (2013). *Elucubraciones del saber*. Nicaragua: Universidad Central de Nicaragua UCN.
- González, L. y Camarena, P. (2011a). *La gestión de las emociones en la clase de matemáticas*. Proceedings of VI International Conference on Electromechanics and Systems Engineering, México, D. F.
- González, L. y Camarena, P. (2011b). *Valores en las competencias matemáticas*. Proceedings of XIII Inter American Conference on Mathematics Education, Recife. Brasil.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Áreas de formación en Educación Media General*. Junio, 2017. Caracas Venezuela. Documento disponible en: <https://url2.cl/6BjKa> [14/01/2019]

- Monereo, C. Castelló, M y otros (2012). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona España: Grao.
- Mora, C. (2003). "Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas". *Revista de Pedagogía*. (Vol. 24, N° 70, p. 181-272).
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948. Documento disponible en: <https://url2.cl/l6H4r> [14/01/2019]
- Ortiz, J., Rico, L. y Castro, E. (2010). "Realidad y Perspectiva Didáctica de Futuros Profesores de Matemáticas a Partir de una Situación Problema". *Zona Próxima*, (Vol. 13, N° 2, p. 80-91).
- Rodríguez, M. (2012). "La enseñanza de las matemáticas en la crisis de la modernidad: por una renovación de La Paideia". *Orinoco, Pensamiento y Práxis* (Nº. 2, p. 49-60).
- Soto J. y Orozco, C. (2014). "Arte y Tecnología en el Aula: Puentes de Conexión Afecto-Emocional con la Matemática". *Redumat* Año 3 N° 5 – Calaméo.
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá D.C.: Editorial Kimpres Universidad de la Salle.
- Vergel, M. y Largo, Y. (2016). *Acción Pedagógica en la enseñanza de las ciencias. Experiencia en Instituciones de Cúcuta*. Cúcuta, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Vilanova, S., Rocerau, M., Valdez, G., Oliver, M., Vecino, S., Medina, P., Astiz, M., Álvarez, E. (2001). La Educación Matemática. El papel de la resolución de problemas en el aprendizaje. *Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/did_mat10.htm [19/01/2019]
- Waldegg, G. (1989). "La evaluación del trabajo académico en Matemática Educativa". *Avance y Perspectiva*. (Vol. 8, N° 39, p.53-56).

EDUCACIÓN RURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SABERES CAMPESINOS

RURAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PEASANT KNOWLEDGE

Argenis G. Tovar

argegiova@gmail.com

ORCID 0000-0001-8751-9937

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Barinas. Venezuela

Recibido:06/03/2019 - Aprobado 20/07/2019

Resumen

El contexto rural, comprendido como espacios de producción agrícolas en conjunto con actividades agropecuarias es mediado con disparidades políticas educativas ausentes de la objetividad del sujeto campesino. El presente apunta su mirada hacia la definición educación rural construida desde un enfoque netamente urbanista, alejado desde la estructura del saber campesino, invisibilizando todas esas implicaciones que los afecta en su ámbito a través de los conocimientos empíricos y de entramados culturales que han aprendido a desarrollar de sus vivencias y quehaceres cotidianos, de tal modo que el campesino desde su perspectiva de los saberes va construyendo su propia educación, en una dialógica con sus entorno natural y en la interacción con sus pares, va reflexionando en cada una de sus acciones.

Palabras clave: educación rural, saberes campesinos, ente campesino.

Abstract

The rural context, understood as agricultural production spaces in conjunction whit agricultural activities is mediated whit educational political disparities absent from the objectivity of the is peasant mainly subject. The present aims its gaze towards the definition of rural education built from a purely urbanistic approach, distanced from the structure of peasant knowledge, making invisible all those implications affect them in their field through the empirical knowledge and cultural frameworks that they have learned to develop of experiences and daily chores in such a way that peasant, from his perspective of knowledge, builds his own education, in dialogue whit his natural surroundings and in the interaction whit peers, he reflects on each of his actions.

Keywords: rural education, farmer knowledge, peasant entities.

Preludio

La educación rural, ha sido tocada desde diferentes enfoques teóricos y epistémicos de distintos autores, estos estudios hacen referencia a una educación que radica más en el hecho de una formación académica, y definida desde la perspectiva de la producción y desarrollo de un país, claro está que la intervención del mundo moderno y el fenómeno de la globalización han servido para que diferentes corrientes de pensamiento de la cultura occidental quieran legitimar un paradigma educativo concéntrico, esto ha permitido que el término educación sea definido solo desde un contexto unidireccional, ahora bien, es muy común escuchar “La educación tiene un fin” pero valdría preguntarse, ¿Cuál es ese fin? Será el de formar seres, solo desde un espacio en particular; pero aunque se puedan generar varias interrogantes, lo que se pretende es hacer un acto reflexivo, sobre la educación que se dice que se desarrolla en el ecosistema rural, que esta forma de educación, tiene fundamento y razón desde la perspectiva de los saberes que devela al sujeto campesino como constructo de una sociedad cultural.

Por tal razón la educación rural, ha de repensarse desde un concepto distinto al que circunda en el mundo de la economía, planteada desde el enfoque Maturana como una enajenación mercantilista, por lo que es importante señalar que este tipo de educación invita más por la forma o el modo de vida del sujeto del campo desde la perspectiva de sus saberes, su cultura, o de su actividades, que desarrolla dentro de este hábitat, muchas gente prefiere hablar de “educación para lo rural” y con ello se elude el problema y se está ausente de todo compromiso con el término educación rural (Zamora, 2010), en consecuencia estas definiciones se han visto expuestas a una postura subordinada al dominio de la sociedad capitalista, lo que implica invisibilizar

la realidad del medio rural, en ese sentido, algunos académicos en sus discursos suponen la educación para los entornos rurales, y sus intenciones aparentan ignorar la educación que en estos ámbitos se origina en el sujeto campesino, es decir en su práctica, en sus tareas que cotidianamente pone en acción.

Por otra parte, es importante clarificar que en los espacios geográficos, se desarrolla una educación lejos de la cientificidad de una educación considerada en el contexto académico como la educación formal, es decir que en ese entorno, definido como rural, por contar con los elementos naturales y culturales y de complejidades, en ese sentido, el hombre del campo, se ha ido educando en cada una de sus vivencias, y en la dialógica con lo natural y en los entramados culturales, que lo identifican como un sujeto social. En consecuencia, el artículo se orienta, en hacer repensar la educación desde un modo totalmente diferente a la conceptualización de educación rural, basta con habitar en este contexto, o compenetrar en él, para comprender el significado de la misma, además el desenvolvimiento que el ser campesino en su entorno va experimentando situaciones lejos de un sistema implantado por diversos programas educativos, que pareciera ser más pertinente para el medio urbanista que para el ecosistema rural. Asomándose una forma de invisibilizar al sujeto de este entorno y menospreciando sus conocimientos que le han permitido permanecer como sociedad cultural.

Por otro lado, muchos autores en sus discursos suponen la educación para los entornos rurales, y sus intenciones aparentan ignorar la educación que se origina en el sujeto campesino, sin percatarse que en este medio rural también se desarrolla una educación en el ser, en su práctica, es decir, se va educando en la medida que va experimentando situaciones de errores lejos de ese sistema inmersos por los programas educativos, que pareciera ser asociados

meramente al medio urbanista que para el ecosistema rural en el cual cohabita el sujeto del campo. Por consiguiente el conocimiento que se produce en este hábitat, muchas veces se ve limitado por un conocimiento construido en el contexto escolar adaptado a un currículo e inspirado en circunstancias urbanas, y lejos de un modelo en consonancia a la realidad campesina ocultando todas esas particularidades del hombre rural que en su imaginario va construyendo su propio universo. *“El hombre en su proceso evolutivo ha desarrollado una increíble capacidad para imaginar los mundos que lo rodean, organizando esquemas mentales y códigos lingüísticos suficientes para orientar conscientemente sus acciones”* (Núñez, 2011. p. 94)

Percepción epistemológica de la educación en el contexto rural

Ahora bien, comprender como se lleva a cabo este proceso en el ámbito rural, preciso de una separación discursiva desde el texto al contexto, como una forma más sencilla desde el entendimiento en cada uno de modo distinto. tal como lo indican Dávila y Maturana (2008) *“Hablamos de entendimiento cuando podemos decir lo que sabemos en un contexto más amplio de coherencias sistémica que en el ámbito restringido de coherencias operacionales de la situación particular que decimos saber”* (p. 87). Significa, que el entender se basa en la relación de cada una de las ideas de manera integral pueden ir más allá, de las relaciones en particular que podemos operar en nuestros pensamiento de todo o cada situación que ocurre, los autores antes mencionados perciben el entendimiento como un ocurrir biológico posible gracias al operar del sistema nervioso. En síntesis de acuerdo a la forma como el pensamiento procese las ideas, es la manera cómo podemos ir entendiendo las situaciones que observemos.

Las sociedades rurales construidas como cultura de la sociedad venezolana, pregonan de un entendimiento de todas las gestiones que particularmente el sujeto del ecosistema rural en lo cotidiano relaciona, el desenvolvimiento de situaciones y acciones que se desarrollan en un contexto natural impregnado de creencias y prácticas que en una dialógica con su mundo lo entiende y se educa de manera objetiva, significa que se adiestra de acuerdo a las actividades que diariamente desarrolla en su ámbito, apoyado en una serie de elementos tanto naturales e innaturales, que en su dinámica va internalizando cada experiencia, y va enseñando cada vivencia con su par, es decir va obteniendo un conocimiento, que a saber de Núñez (2000); el mismo es asumido como parte del saber y del ser. Es decir que todo ese saber que el campesino ha adquirido forma parte de un todo, las vivencias representan las partes y todos esos saberes y conocimientos conforman el todo.

Ahora bien, sabemos que educación es un proceso, que se desarrolla del ser entre el ser y el medio en el cual se desenvuelve, es decir cada una de las actividades que pone en práctica y acciona de manera individual o en conjunto, por tal razón, *“el hombre debe ser el sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella, por eso nadie educa a nadie, los hombres se educan en comunión”* (Freire, 1979, p. 2). Esto implica que el sujeto se educa en la interacción con su igual y en la dialógica que tiene con su entorno, en la medida que se dan acciones de sus propias experiencias. De manera reflexiva el campesino, se ha educado en su arraigo, en sus saberes, en su cultura, por tal razón, es importante señalar que la educación formal solo ha servido como puente para la intervención de otras corrientes de pensamientos, que poco a poco han querido invisibilizar a una sociedad que se ha resistido en desaparecer, es por ello que vale tomar el pensamiento de Contreras (2012), *“La educación debe dejarse tocar por otras palabras y por otros gestos”* (p.

s/n). Es decir tomar como referente esas narrativas que implican el hombre del campo.

Por lo que se refiere, pocos comprenden el tejido de elementos que envuelven el ser campesino en su accionar epistemológico, es posible que unos que otros comprendan las situaciones y las vivencias que se generan en este contexto, y otros tantos, ignoren las realidades de este ecosistema dificultándole entender como es la educación en este medio, y hago referencia a una educación que encierra a un sistema diferente al formal. *“La educación en el contexto rural, representa un sendero de conocimientos y saberes, aprovechables hacia el resguardo de la conciencia y conquista del hombre”* (Colina; 2013, p. 22). Por lo tanto la escuela como espacio educativo poco a poco se ha convertido, en una contradicción, pero esto es posible que, como lo indica Núñez (2004) *“Los agentes de cambios que usualmente han venido actuando en las comunidades campesinas para desplazar lo tradicional por lo moderno han sido los maestros de escuelas”* (p. 3), pero a su vez también da entender que esto es razón a que:

Durante el proceso de formación académica el futuro docente es educado con bases a diseños curriculares referidos a la enseñanza de asignatura bajo marcos referenciales disciplinarios, particularizados y atomizados que pretenden seguir colonizando las mentes y las acciones de los habitantes de las localidades intervenidas (ibídem.)

Allí, es donde se puede percibir que existe una refutación de la enseñanza que se quiere ilustrar en los contextos rurales. Pues bien es cierto, que el Estado Venezolano ha diseñado políticas que traducen sus intenciones hacia una educación rural, no obstante los diseños y programas curriculares se orientan

con una sustentación lógica de la urbanidad, es decir cada programa y diseño que propone y organizan para los entornos rurales, lleva es el pensamiento del hombre ciudadano, pues como lo señala Núñez (2000) en efecto los mismos programas escolares para la ciudad son los que se administran en el campo, en consecuencia, se puede apreciar que lo que allí se da, es una educación exteriorizada de lo rural, y no como imaginan mucho que es una educación totalmente con constructos teóricos para el ser campesino, tal como indica Núñez (ob.cit.) *"que el hombre campesino es el gran ausente en las estrategias de desarrollo rural puesto que la atención principal está centrada en la tecnología y su afán en el triunfo sobre las prácticas tradicionales consideradas atrasadas y poco productivas"* (p. 3), en consecuencia, las decisiones son tomadas de una percepción epistemológica del ámbito urbana, sin fijar la mirada hacia otro contexto del territorio venezolano.

Saber campesino

El saber campesino es definido por toda esa dimensionalidad de construcciones históricas y culturales propias de su identidad que en su imaginario han desarrollado en el transitar del tiempo. Adicionalmente, el sujeto campesino va a aprendiendo en una trama de relaciones en su espacio, en su práctica, de cada actividad que desarrolla, cuando reflexiona de cada labor que ejecuta, o de sus errores, porque como señala Bacherlad (2000) en la formación del espíritu científico *"el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena"* (p.s/n). Es decir que el sujeto campesino, obtiene el conocimiento en un proceso, conforme a Bacherlad esto se da en los entorpecimientos y las confusiones, en consecuencia para llegar saber sobre algún acontecimiento, el sujeto se ve

expuesto a unas objeciones del mismo pensamiento, que para conocer lo que se quiere conocer primero tiene que pasar por un entramado de interpolaciones cerebrales, en ese sentido Bachelard (ob.cit.) señala *“en efecto se conoce en contra de un conocimiento anterior destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización”* (p. 15).

Hay que mencionar, además que los saberes constituyen toda una gama de acciones que el sujeto desarrolla a través de las enseñanzas cotidianas en su ámbito, desde un abordaje teórico. Siguiendo a Núñez (2004) se puede señalar que para tener una perspectiva de los procesos dentro de los cuales se forma el saber, *“es oportuno en primer término, identificar los aspectos culturales donde se acciona el hombre campesino, para tal fin es necesario hacer una revisión literaria de enfoques teóricos intensamente para poder comprender como se compone el saber”* (p. 19). En ese orden de ideas, de acuerdo a Barbetta (2012) *“Para llegar a darle una comprensión a ese hombre del campo se puede entender a partir del estudio de sus saberes, sus prácticas, sus partes epistemológicas, sociales, económicos para pensar otros modos de comprensión desde la realidad”* (p. s/n). Es decir de su vivencia con su entorno, en el que ha aprendido a desenvolverse y adaptar los recursos del medio a su servicio de una forma moderada.

Desde esa perspectiva, los saberes campesinos se llegan a definir a partir de las particularidades de cada sujeto, los cuales según Arias (2014), *“Pueden comprenderse como prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural”* (p. 19), de tal modo que la manera como el campesino construye el conocimiento se desarrollan a partir de las acciones que este pone en práctica desde una dinámica individual o en sociedad de los cuales se

generan unos saberes. Por tal razón vale la pena señalar lo aportado por Arias (ob.cit.), quien supone que *“la ruralidad requiere de un modelo educativo acorde a la vida del campo, y deduce el autor; que la sencilla razón es porque en la ruralidad el conocimiento se construye colectivamente”*. (p. 76). En otras palabras, el conocimiento está sujeto a la interacción de un grupo de pobladores del campo que desarrollan un saber de un modo interactivo a través del encadenamiento entre el sujeto y la experiencia que hacen y que comparte.

A partir de esas acotaciones de lo que el sujeto hace para conocer y llegar hacer, Maturana y Varela (2003), señalan que todo hacer es conocer y todo conocer es hacer, esto indica, que en la medida que el ser humano desempeña cualquier tarea, va aprendiendo como debe desarrollarla, al mismo tiempo conoce de qué manera puede realizarla basada en la que ya aprendió, además los antes mencionados (ob.cit.), sostienen que todo conocer es un hacer por el que conoce, en otras palabras, todo saber se relaciona con la capacidad cognitiva del ser humano, basado en la acción del sujeto a través de la percepción, *“toda esa acción tiene una base orgánica –anatómica para conocer (el cerebro, el sistema nervioso, los sentidos) que permita desempeñar diversas funciones en el orden vital cognoscitivo”* (Ugas, 2013, p. 9), visto de esta manera, se puede inferir que la forma como el campesino construye su saber, lo realiza a partir de lo que el citado autor, señala como la acción eco –cognitiva en las que pone en práctica, cada una de las funciones del sistema nerviosos cerebral, y de los sentidos, (pensar, oír, hablar, ver, oler, tocar) las cuales son relevantes.

Por otro lado, el saber, en el sujeto campesino lo va construyendo, conforme al criterio tomado de Ugas (ob.cit.) que esto se da acorde a la racionalidad, en la que establece la relación entre lo que piensa y los objetos que conoce,

adicionalmente el sujeto percibe el objeto, sus características, sus cualidades, lo piensan, y lo reflexiona para luego convertirlo en algo o un saber, es decir que primero tiene que pasar por un proceso cognitivo, es por ello que Saavedra (2012) señala que el saber no se adquiere de una vez por todas mediante la observación, si no que se elabora a partir de las concepciones existentes, esto nos indica que primero debe pasar por una transformación de ideas, mientras tanto Ugas (2013) plantea que se debe distinguir lo que significa saber y conocimiento, por un lado el saber es un acto de conocer, pero varía en la concepción epistémica del conocimiento, por ello, el autor antes mencionado, considera que es importante, explicarlo no por un capricho semántico, y supone que ambos son unas herramientas epistemológicas, que trata de evitar que se convierta en un problema pseudo científico. O en otras palabras una ofuscación del discurso.

Visto de esta forma, lo anterior permite, aclarar que el conocer se diferencia del saber en la verificación de los objetos observable y la comprensión por el ser humano, en ese sentido Maturana y Varela (2002) señalan; *“El conocer, acción efectiva del ser vivo en su medio ambiente”* (p. s/n). De este modo, el campesino en su accionar cotidiano de reflexión le ha permitido mantenerse en el espacio y tiempo por su efectividad. Entretanto Núñez (2004). *El conocimiento está referido a la identificación de los objetos y la significación de su apariencia*” (p. 6). En consecuencia el sujeto del campo identifica los cuerpos que el medio natural le presenta los percibe y lo interpreta acorde a su racionalidad, y lo va estructurando conforme a su existir, implica que el campesino dinamiza el conocimiento, conforme a que no es invariable, de tal modo que lo transforma y lo convierte en una significancia colectiva.

En tanto el saber, puede mostrarse desde diferentes contextos de la cotidianidad del ser humano, al respecto Foucault (1979) *“Un saber es aquello*

de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que si se encuentran especificada: el dominio por los diferentes objetos que adquirirán o no un objeto científico" (p. 307), mientras que Müller y Halder (1986) (citado en Núñez, 2004) *"el saber significa. El conocimiento basado no solo en la constatación la facticidad de algo, sino en la visión clara de los fundamentos de su existencia y de su esencia"* (p. 5), conforme a lo expresado por el autor antes mencionado, el saber tiene perspectiva en los principios de la efectividad de los objetos y la particularidad de los mismos, dentro de este marco de ideas, el saber se estructura de dos formas. Desde esa perspectiva el autor antes mencionado, estas *"son incorporadas individual y socialmente a través del aprendizaje, que constituye el dispositivo humano para apropiación, reciclaje, transformación y transmisión de la cultura"* (p. 6). Por consiguiente el sujeto campesino convierte todo ese aprendizaje tradicional en un conocimiento local.

Ahora bien, el hombre del campo ha salvaguardado sus saberes, en dos elementos importantes que se relaciona con la actividad que desarrolla en el medio rural, y con la creencia del saber del otro, y la educación familiar sustentado en los valores, en ese orden de idea, Núñez, (2001) señala *"para obtener un visión de los cuales se forma el saber, es pertinente, en primer término, caracterizar los rasgos culturales donde se mueve el hombre campesino"* (p. 5), lo que implica la necesidad de identificar los aspectos culturales y todo aquellos elementos de los cuales el sujeto forma parte de esa cultura, impregnada con grandes riquezas de tradiciones, creencias, espiritualidad y vivencias que le ha permitido al hombre campesino sostenerse en el tiempo, a pesar de la ocupación de otras culturas que han comportado una desvalorización de la sabiduría popular que ocupan los espacios rurales

los cuales son relevantes desde la sociedad local para una sociedad globalizada.

El paradigma de la cultura occidental, ha querido ver reducido el saber desde la perspectiva científica, a tales efectos; *“El saber se ha vuelto cada vez más esotérico (solo puede acceder a él los especialistas y anónimo (cuantitativo y formalizado)”*, (Morín, 2002, p. 19), por consiguiente, el saber se ve encerrado en el pensamiento de un sujeto en particular, y alejado de la necesidad de otro, de tal modo, Morín (ob.cit.) *“es imposible democratizar un saber enclaustrado y esotérico”* (p. 20). Lo que indica como ilusorio transcender un saber recóndito y enigmático cuando solo se pretende limitar a un solo espacio del hombre, en ese sentido pareciera desestimar otros saberes que nada encierra con el círculo científico, los cuales están relacionados al hombre rural, por lo tanto el sujeto en el entramado sociocultural campesino, aún se mantiene el saber, a pesar de las presiones que se han mantenido en este contexto con la intención de cambiar el conocimiento empírico por un conocimiento impulsado desde el campo de la ciencia, sin percatarse que existe saberes que en nada tiene que ver la científicidad.

Ahora bien, no puede señalarse a la ciencia como fuente de saber en su totalidad indistintamente de sus disciplinas. *“Existen saberes que son independientes de la ciencia (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido”* (Foucault 1979, p. 307), esto indica que los saberes no es una delineación y mucho menos una sucesión histórica que subsista en o con la ciencia. Claro está que existen unos saberes lejos de la científicidad, en ese orden de idea, Foucault (ob.cit.) considera que el saber no solo corresponde al hecho científico, el cual se puede comprobar a través de métodos, a su vez, cree que existe otros espacios donde puede darse el saber, en ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas.

Por consiguiente, el saber se puede dar en otros contextos pues ocupa también otros ámbitos que si bien han llegado a arraigarse en la cultura de una sociedad en el imaginario del sujeto del campo, antes se señalaba que existen otros saberes, y estos tienen que ver con la forma con que el hombre del campo labora para mantener su estructura familiar, basándose en una economía racional y apoyándose en los saberes experienciales, que a criterio de Núñez en nada tiene que ver con una racionalidad económica moderna.

El hombre en su contexto desempeña actividades de manera racional, que por lo más básico que parezca, lleva en sus acciones un cúmulo de simbologías, de conocimientos, creencias, valores que representan en sus singularidades parte de su identidad y constituyen en sus contextos sociales una forma de manejar los recursos naturales de manera racional, por lo tanto, es necesario revitalizar estos saberes, es que el sujeto campesino ha recogido modelos de desarrollo meramente de estilo mercantilista, impropio a sus tradiciones o a sus prácticas, lo que ha puesto en riesgo que sus saberes se pierdan.

De allí que la Unesco (2016) invita a salvaguardar la cosmología de una comunidad y de los elementos de su patrimonio cultural inmaterial por consiguiente la cultura del campo debe ser prevalecida desde los escenarios escolares y mirarla desde otro ángulo, que como lo expresa Morín (2002) *“Hay que pensarla en un sentido antropológico, pues una cultura proporciona los conocimientos, valores, símbolos, que guían las vidas humanas”* (p. 50). De tal modo que el sujeto campesino es parte de una cultura que implica todas estas características, por tal razón invita a ser valorado en toda sus dimensiones, para evitar que sea experimentada o sustituida por culturas foráneas.

Es tiempo de revitalizar, los saberes campesinos, aunque no se trata de volver a atrás, a estos tiempos de otrora, si más bien darle una relevancia a estos

saberes ancestrales, es quizás la única forma de frenar el desenfrenado avance de la urbanización hacia el entorno rural, Morín en la Vía para el futuro de la humanidad, señala que para revitalizar el mundo rural, es necesario implementar políticas de regeneración, es decir cambiar la vía de la globalización, por la desglobalización, o en otras idea, reflexionar sobre la diversidad de problema que la conciencia exagerada del mundo urbanista ha acarreado en el ecosistema rural, resultado de la falta de racionalización. De ahí que, corrientes filosóficas modernista han llevado a aislar los saberes del sujeto campesino fuera de su contexto natural convertidos en una hostilidad compleja y profunda, por lo que debe convertirse en una disposición educativa revitalizar esos saberes. *“Por consiguiente, el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”* (Morín, 2002, p. 27).

Ente campesino

Según el diccionario de la lengua española (2014) la palabra Ente proviene del latín ens, entis, que significa (que es, que existe, ser) Es evidente entonces que el campesino es un ente, que existe, es decir que tiene esencia que en su ser representa el constructo de una sociedad, a través de la dialógica con su tierra y su mundo natural convierte sus tareas en el dinamismo del día a día, sin embargo dada las condiciones del entorno en el que ha aprendido a desenvolverse, ha sido categorizado como campesino, desde una percepción modernista lo han querido invisibilizar, a pesar de lo que significa y ha significado en este mundo global, como sujetos constructores de una realidad con vivencias y particularidades propias de su entorno, que solo puede ser conocido a través de sus acciones y narrativas de su experiencia, pero que el

estado en el desarrollo de políticas gubernativas, lo desconoce como sujeto social.

Al respecto valdría formularse cuál es la razón verdadera que quieren desconocer sus acciones, pareciera que *“El campesino es referido desde una elaboración conceptual concernientes de dichos individuos y a sus relaciones con la producción dentro de la sociedad a la cual pertenece”* (García, 2000, p. 69). Lo que indica que solo es tomado en cuenta por capacidades de producción, que por sus saberes, y conocimientos.

Acto reflexivo

La forma de educación que en el contexto rural en el pueblo venezolano se ha venido practicando, permite reflexionar de qué manera los programas urbanizados han subestimado el sujeto del campo. Es tiempo de repensar la educación pero desde los espacios locales tomando en cuenta todas esas singularidades de la cultura campesina, que si bien es importante para la reconstrucción de la sociedad que coexiste en este entorno, la educación rural, pareciera no estar definida para este contexto, por consiguiente se percibe un desacuerdo entre los currículos, programas y formación que se implanta en el ámbito educativo. La educación que se ofrece, debe estar afectada por los valores, principios y elementos culturales del medio geográfico que convergen con sujeto rural, y no que exista una divergencia entre en la formación del sujeto y el contexto donde se desenvuelve, tanto su hábitat como las prácticas cotidianas conjugan en su formación educacional, por lo que es tan importante el saber que en el ámbito escolar se construye, como tan importante es el saber que construye en su cotidianidad.

Así mismo, el saber campesino, como base de la construcción de la sociedad cultural representa en su transitar una mezcla de particularidades que invita a mantener viva esas comunidades con sus historias, sus vivencias y su sabiduría, pertinentes al contextos de sus cosmovisiones, el hombre del campo tiene un conocer de cada práctica que lleva a cabo en la cotidianidad con sus pares, ha aprendido a través de las experiencias de los otros y de las que el mismo ha condicionado en sus costumbres, por ello se debe pensar los saberes desde la perspectiva del campesino, mirando lo local, para salvaguardar todos esos valores ancestrales, que el hombre del campo ha mantenido e invita a proteger su identidad, pues es en este ecosistema rural mediante la implicación de sus saberes ha tejido una sociedad. Por tal razón, no se debe dejar que estas esa sociedad edificada por mucho tiempo, sea sustituida por una hibridación de saberes foráneos producto de la globalización. En ese sentido, es de reflexionar sobre los valores y esa sociedad cultural que pudiera desaparecer por completo si no se le dan una suma importancia. De tal modo que la regeneración de los saberes campesinos permitiría transitar el camino de la recuperación del conocimiento tradicional, y frenar la invasión urbanista amenazante de la desaparición de un espacio histórico cultural del mundo rural.

Referencias

- Arias, G. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierra Dentro Cauca*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: bdigital.unal.edu.co [21/012019]
- Barbeta, P. (2012). *Ecología de los saberes campesinos: más allá del epistemicidio de la ciencia moderna Reflexiones a partir del Movimiento Campesino de Santiago del Estero vía campesina*. 1ª edición Ciudad

- Autónoma de Buenos Aires. Documento disponible en: Biblioteca.clacso.edu.ar [19/01/2019]
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. (23a ed.) Disponible en: books.Google.co. ve [05/02/2019]
- Colina, L. (2013). Educación rural y desarrollo endógeno sustentable. *Revista Vinculando*. Disponible en: http://vinculando.org/articulo/sociedad_america_latina/educacion_rural_y_desarrollo_sustentable. Html [30/01/2019]
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios pedagógicos XXXVIII* (1) 367-381. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/art23pdf> [18/02/2019]
- Dávila, X. y Maturana, H. (2008). *Habitar Humano, en seis ensayos de Biología Cultural*. Chile: JC Sáez Editor.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. (6a ed.). España: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1972) *pedagogía del oprimido*. Argentina: Edición Tierra Nueva y Siglo XXI Editores
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las teorías de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. España: Gedisa.
- Maturana, H. y Varela, F, (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Lumen Editores
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. "Repensar la reforma. Reforma el pensamiento" Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la Humanidad*. España: Paidós.
- Núñez, J. (2000) *Disonancia epistemológica en la educación rural venezolana*. Ensayo. Venezuela: Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Núñez, J. (2001). Los saberes campesinos implicaciones para una educación rural *Investigación y postgrado*. 19 (2). Disponible en: dialnet.unirioja.es/Servet/articulo [09/01/2019]

- Núñez, J. (2004). *Saberes y Educación. Una mirada desde las culturas rurales. Revista digital Rural*. 1 (2). Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural.htm> [08/01/2019]
- Núñez, J. (2011). "La educación rural en los imaginarios de los docentes. *Investigación y Postgrado*, 26 (1) 91-128). Disponible en: <http://www.realdy.org/artículo.oa> [20/01/2019]
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española* (23a ed.) Disponible en: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-española>. [11/04/2019]
- Saavedra, E. (2013). Genealogía del saber-formación. *Revista Ciencias de la Educación* 23 (42) 110-126 Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n42/v23n42.pdf> [27/02/2019]
- Ugas, F. (2013). *Del acto de conocer al discurso que lo narra. Una problemática epistemológica*. Caracas-Venezuela: Lito-formas.
- Unesco (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [08/01/2019]
- Unesco (2016). *Recomendaciones en América Latina en base al Tercer. Recomendaciones de políticas educativas. Santiago de Chile*. Documento disponible en: unesco.org/new/fileadmin [08/01/2019]
- Zamora, G. (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural? el sentido y alcances de la categoría educación rural*. Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín-Colombia.

COSMOVISIÓN INDÍGENA LATINOCARIBEÑA DESDE EL PATRIMONIO CULTURAL Y LA COMPLEJIDAD

LATINOCARIBBEAN INDIGENOUS WORLDVIEW FROM CULTURAL HERITAGE AND COMPLEXITY

Noemí Cáceres Torres

cnoemi9@gmail.com

ORCID 0000-0002-5430-0530

Universidad Latinoamericana y del Caribe. Valencia. Venezuela

Recibido:23/05/2019 - Aprobado: 13/08/2019

Resumen

El presente artículo tiene como telos rector comprender la cosmovisión indígena en el contexto Latinoamericano y Caribeño desde el Patrimonio Cultural y la complejidad, cuyas aristas constitutivas dan cuenta de un acervo material que desarrollaron los pobladores originarios y la naturaleza inmaterial de sus imaginarios simbólicos sagrados. En tal sentido, se bosquejó un proceso heurístico sobre la base del proceso intervencionista y colonaje de América Latina y el Caribe por las fuerzas Ibéricas de España y Portugal entre los siglos XV y XVI. De igual manera, se considera el Patrimonio Cultural un espacio de reflexión teórica-epistemológica para el empoderamiento, valoración y reconocimiento de nuestro pasado histórico-ancestral como sujetos latinoamericanos y caribeños en una cultura cada vez más compleja y diversa

Palabras Clave: cosmovisión indígena, patrimonio cultural, complejidad.

Abstract

This article's guiding telos is to understand the indigenous worldview in the Latin American and Caribbean context from the Cultural Heritage and complexity, whose constitutive edges account for a material heritage developed by the original inhabitants and the immaterial nature of their sacred symbolic imaginaries. In this sense, a heuristic process was outlined on the basis of the interventionist and colonial process of Latin America and the Caribbean by the Iberian forces of Spain and Portugal between the 15th and 16th centuries. Similarly, Cultural Heritage is considered a space for theoretical-epistemological reflection for the empowerment, appreciation and recognition of our historical-ancestral past as Latin American and Caribbean subjects in an increasingly complex and diverse culture.

Keywords: indigenous cosmovision, cultural heritage, complexity

Esbozo Introductorio

En términos de Espinoza (2012), la palabra cosmovisión refiere al conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente. Por lo tanto, una cosmovisión define nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida, desde la política, la economía o la ciencia hasta la religión, la moral o la filosofía. En específico, la cosmovisión indígena implica todo un entramado de creencias, tradiciones, cultos sagrados y toda forma fascinante de vida.

La cosmovisión de los pueblos indígenas se basa en la relación solidaria e integral en todos los elementos de la Madre Tierra a la cual el ser humano pertenece, pero no la domina para saquearla. De esta forma el concepto de la acumulación es muchas veces extraño a la cultura indígena, y de hecho la mayoría de los idiomas indígenas no manejan categorías como desarrollo, riqueza, pobreza, o cualquier fuerza contradictoria en la sociedad moderna. En el mundo indígena la naturaleza material e inmaterial no se confrontan dialécticamente, sino que se complementan armónicamente; es por ello, que cuestionan el uso del término pobreza como comparación negativa en relación a otros sectores de la sociedad, más bien suelen enfatizar la riqueza que constituyen sus territorios, recursos naturales y su cultura ancestral.

De lo anterior se desprende que, los pueblos indígenas sienten el mundo como la suma de muchas partes integradas que se necesitan unas a otras. Los seres humanos son una de esas partes (el todo es más que la suma de las partes). Nadie en el mundo puede estar aislado, de hecho jamás lo está, siempre tiene lazos energéticos con los demás, No se puede dejar a nuestros ancestros en

el pasado, al contrario, ellos están vivos en el presente, en los territorios, porque no han muerto ni han desaparecido, ya que la muerte no es el alejamiento físico de alguien, sino que la relacionan con el olvido de las lenguas y las costumbres ancestrales, la contaminación ambiental, la pérdida de la bio-diversidad, el sufrimiento de los animales, la expulsión del indígena de sus tierras y la imposición de una cultura hegemónica como la más avanzada; en eso precisamente, consiste la verdadera muerte.

Al respecto, Espinoza (ob. cit.), interpretando a la líder indígena Rigoberta Menchu, sostiene que la cosmovisión de los indígenas se fundamenta en su relación con la madre tierra y la madre naturaleza. En cambio la mayoría de la población mundial vive sin preocupaciones, sin saber cuál es su fuente de vida. Más bien, vive contaminando y tratando de lesionar más y más a la tierra, pero en algún momento de la historia, esa tierra va a reclamar a la humanidad tanto desprecio y destrucción. Cuando esto ocurra nos daremos cuenta de que la tierra es brava, fuerte y vengativa y el entraremos en un proceso irreversible del cual nadie podrá escapar.

Otro aspecto importante a destacar, es que actualmente el movimiento indígena latinoamericano y caribeño ha dejado de ser un conjunto de movimientos aislados para convertirse en un movimiento de amplia expansión que se construye en los espacios geográficos donde se desarrollaron las civilizaciones originarias de Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Venezuela. Es de notable importancia señalar, que los Estados nacionales conformados a partir del siglo XIX mediante las guerras independentistas, no sustituyeron las profundas raíces históricas de los pueblos indígenas, que se reconocen, por tanto, fueron primero los Quechua, Aymara, Mapuche, Yanomami antes que los Ecuatorianos, Bolivianos, Chilenos, Colombianos o Venezolanos.

De igual manera, Espinoza (ob. cit) sigue disertando que en los últimos años, han surgido múltiples y diversos espacios de coordinación y articulación del movimiento indígena en la región Latinocaribeña, diversos foros de intercambio y movilización, al mismo tiempo que se han diversificado las organizaciones y redes indígenas. Esto ha generado una intensa dinámica y una creciente capacidad de movilización en los niveles locales, regionales y continentales, con una clara vocación de articulación planetaria. Durante el Foro Social Mundial de Belém, capital del estado de [Pará](#), Brasil, en Enero del año 2009 (Botey Vallés, 2009)., las organizaciones y redes indígenas allí reunidas emitieron una declaración llamando a la más amplia unidad para articular alternativas a la *crisis de civilización occidental capitalista*. Entre los principales ejes movilizadores de este llamado están: La tierra como fuente de vida y el agua como derecho humano fundamental, de-colonialidad del poder y el autogobierno comunitario, la unidad, equidad y complementariedad de género; entre muchas más.

Es por ello que en el presente artículo, se pretende comprender la cosmovisión indígena en el contexto Latinoamericano y Caribeños desde el Patrimonio Cultural, cuyas aristas constitutivas dan cuenta de un acervo material que desarrollaron los pobladores originarios y la naturaleza inmaterial de sus imaginarios simbólicos sagrados.

Intervencionismo colonial luso-hispánico en el contexto latinocaribeño

Según los señalamientos de Hernández (2013), entre los siglos XV y XVI comienza el proceso intervencionista de colonización de América Latina y el Caribe por parte de España y Portugal. Se suceden toda una serie de oleadas migratorias hacia el continente en busca de nuevos territorios que cubrieran la

demanda cada vez creciente de productos y tierras a los dos estados europeos. La irrupción colonial del territorio latinoamericano y caribeño se desarrolló de manera violenta y autoritaria, mediante la fuerza militar y el exterminio sistemático, sometimiento y desplazamiento de las poblaciones originarias en la medida que avanzaban los bárbaros ibéricos.

Asimismo, las poblaciones americanas fueron arrolladas por el empuje de las tropas luso-hispanas y obligadas al exilio de sus territorios originarios al ser desplazadas hacia regiones no habitables. Las poblaciones indígenas fueron mermadas por las enfermedades traídas de Europa (entre ellas sífilis, tuberculosis), el hambre y los abusos cometidos por los Ibéricos, los símbolos básicos de su cultura fueron sustituidos y las formas tradicionales de la producción y forma de vida fueron transfiguradas por la inminente transculturización.

En este sentido, las regiones históricas originarias desaparecieron bajo el influjo de los asentamientos foráneos y las oleadas de emigrantes del viejo continente, las relaciones interregionales y la distribución territorial tradicional se perdió en la medida que avanzó el proceso de apropiación de la tierra por parte de los representantes de las coronas española y lusitana, la población originaria se vio sometida a los designios de leyes extranjeras y condenada al régimen de servidumbre feudal como era tradicional en la Europa del siglo XVI.

Cabe señalar que los primeros hombres que llegaron a América Latina y el Caribe en calidad de conquistadores y en representación de los estados ibéricos: España y Portugal no provenían de tradición hidalga en su mayoría, ya que no poseían riquezas en sus lugares de origen y se aventuraron a la conquista en pro de escalar en la pirámide socio-clasista, lo cual justifica la

violencia desquiciante con la que usurparon las tierras de las civilizaciones mesoamericanas. Pese a todo esto, se pudiera considerar solo dos aspectos positivos de los invasores ibéricos, éstos son el idioma y la herencia biológica, de la cual se es parte y cuya diversidad configuró en el devenir histórico el gentilicio Latinoamericano y Caribeño.

Por otro lado, comenta Hernández (ob.cit), que la Iglesia Católica participó del botín con el mismo fin colonizador y bajo la premisa de extender el ideal religioso del apostolado romano conexas a Europa, orientó su política a la sustitución de los símbolos de la tradición de las culturas originarias por el sistema simbólico detentado por el cristianismo dogmático. Qué gran contradicción, que en nombre del Dios bíblico se cometió cualquier aberración y vejación humana, y así no sólo de-construyeron milenarias culturas, sino que con sus actos criminales borraron las bondades de aquel Cristo prometido, para que las naciones de la tierra fueran redimidas y salvas bajo su gracia divina y no destruidas.

Seguidamente, el panorama regional Latinoamericano y Caribeño cambió en la medida en que finalizaba el proceso de exterminio y desplazamiento e iniciaba la colonización hispano-lusa. Con la desaparición de las regiones históricas amerindias comenzó el proceso de asentamiento de los colonizadores y la implementación de sus estructuras de poder. América Latina se dividió entre los siglos XVI y XVII en virreinos y capitanías, de acuerdo a las necesidades metropolitanas para administrar el territorio subcontinental.

En este orden de ideas, los virreinos y capitanías se establecieron en proporción de las macroregiones naturales y de los recursos contables del territorio en cuestión. El virreinato de Nueva España coincide con la meseta

mexicana y a este se subordinaron capitanías de las regiones selváticas de centro América y las ínsulas del Caribe, el virreinato de Nueva Granada coincide con la región natural de la Orinoquia o los Llanos del Orinoco, el virreinato del Perú coincide con la región del Altiplano y los afluentes iniciales del Amazonas, el virreinato del Río de la Plata se extiende por las regiones naturales de este afluente y comprende además las grandes llanuras de la Pampa, la Capitanía General de Chile recorre la región natural de los Andes y el virreinato del Brasil comprendía en un inicio la región costera del este suramericano y se extiende hacia la selva del afluente amazónico. Las delimitaciones fronterizas de los virreinos y capitanías se establecían a partir de los accidentes geográficos, y con el proceso de explotación colonial estos territorios se convirtieron en estratégicas regiones económicas subordinadas a un producto básico de la explotación colonial que sería agrícola, ganadero, maderero o minero principalmente.

De igual forma, las relaciones entre virreinos y capitanías eran escasas, el rígido monopolio al que España y Portugal sometían a sus colonias obligaba a estas a mantener contacto comercial legal solamente con las metrópolis, y estas a su vez determinaban el comportamiento del flujo mercantil entre las estructuras coloniales lo cual limitaba la capacidad de desarrollo de las relaciones de producción y monetario mercantiles de las regiones económicas latinoamericanas. Ese sistema, a escala macro regional coartó el modo de interdependencias coloniales y estableció límites socioeconómicos de interrelación entre los diferentes territorios, pero contradictoriamente no estrechó los grados de dependencia con las metrópolis debido a que las mismas solamente servían de trampolín en el flujo de mercancías hacia el comercio europeo y no correspondían en términos de desarrollo económico al elevado nivel de productos recibidos de las colonias.

Aspectos fundacionales y conceptuales del patrimonio cultural

El Patrimonio Cultural constituye una abundante herencia histórica generacional, por cuanto representa el testimonio vivo de hombres y mujeres que habitaron el continente americano. Conservar ese patrimonio, equivale a mostrar el respeto que debemos al legado de innumerables generaciones de congéneres que nos han precedidos, al tiempo que entregamos el testigo de nuestra tradición cultural a las siguientes generaciones. Al preservar el Patrimonio Cultural, las generaciones actuales se ubican en la línea de tiempo: pasado, presente y futuro, y al hacerlo nos reconocemos y sentimos partícipes de una tradición cultural milenaria, de la cual extraemos nuestra propia identidad y nuestro sentido de pertenencia.

El Patrimonio Cultural hace posible también la experiencia estética de lo bello y sublime cuando gozamos de su contemplación, y es al mismo tiempo una herramienta de valor incalculable para el conocimiento de nuestro propio pasado histórico-social. También se puede agregar que la historia humana comenzó con diversas diásporas planetarias sobre todos los continentes; luego entro, a partir de los tiempos modernos en la era de la comunicación, produciendo una extraordinaria diversidad de lenguas, de culturas, de destinos, fuentes de innovaciones y de creaciones en todos los campos. El tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora.

Por otro lado, a finales del siglo IV Europeo, la China de los Ming, India, Mongolia son las civilizaciones más importantes del globo. El Islam, en Asia y en África, es la religión más extendida de la tierra. El Imperio Otomano que desde Asia se desplegó por la Europa Oriental y aniquiló a Bizancio se vuelve

una gran potencia de Europa. El Imperio de los Incas y el Imperio Azteca reina en América, Cuzco, Tenochtitlán exceden en población a las monumentales y esplendorosas Madrid, Lisboa, París, Londres, Capitales de jóvenes y pequeñas naciones del Oeste Europeo. Sin embargo, a partir de 1492 d.C, son estas jóvenes y pequeñas naciones las que se lanzan a las conquistas del globo y a través de la aventura, la guerra y la muerte, entran al escenario de la era planetaria que desde entonces entrelazan y comunican a los cinco continentes en un complejo cultural.

De acuerdo, a Shaolin (2004) desde una definición etimológica, el vocablo Patrimonio tiene una raíz latina, derivado de Pater, padre, Pai. Aquí no se trata de Pro-genitor (del latín genitor), sino de una figura jurídica, donde Pater es el señor dueño de la tierra y de todo lo que hay en ella. Así Patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo. El término, aún en nuestros días, es usado en alusión a la herencia familiar.

Por extensión se puede hablar de Patrimonio Cultural refiriéndose a la herencia sociocultural legada a los ciudadanos de una determinada nación. Este patrimonio así mismo se encuentra ligado al concepto de sustentabilidad y de un futuro viable, la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno deben ser las palabras claves de este mundo en devenir, la comprensión de nuestro Patrimonio Cultural se convierte en un elemento clave para el éxito inmediato e impostergable de esta misión.

En este hilo discursivo, también hay que concebir al concepto de Patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico,

etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Estepa y Cuenca, 2006).

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación en su sentido más amplio juega un papel preponderante, ya que representa la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar el pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Para ello se debe derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Se debe reformular nuestras políticas y programas educativos, y al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales se tiene una enorme responsabilidad. Por su parte, Herrejón (2006), señala que el Patrimonio Cultural se entrega y se recibe, se enriquece, se valora como un bien no sólo estético, histórico o económico, sino como un bien identitario y de pertenencia a través del tiempo. Al momento de referirse a los monumentos históricos, arquitectónicos o arqueológicos se puede identificar claramente que cada uno de los mismos se encuentra inmerso en alguna corriente cultural de un espacio temporal definido, igualmente los objetos. Así mismo si se concentra la atención en el aspecto del Patrimonio Cultural conformado por textos escritos, bailes, ritos, gastronomía, festividades, artesanías, géneros orales, se puede dar cuenta que se está utilizando la tradición para agruparlos.

La tradición es entonces, la transmisión de la cultura de manera reiterada, otorgando pertenencia e identidad. De igual forma, el reconocimiento básico de un patrimonio es asignado por dos tipos de niveles: 1) Por el propio grupo que posee el Patrimonio Cultural en su conjunto, que lo preserva como herencia transmisible, tanto en monumentos, objetos y cosas como en procesos de elaboración y en sistemas de significados. 2) el que asignarían las autoridades profesionales para su clasificación, mismo que en ocasiones puede resultar en un sesgo de apropiación, valoración y reconocimiento por parte del primer grupo.

Por tanto, todas las culturas tienen sus virtudes, sus experiencias, sus sabidurías al mismo tiempo que sus carencias y sus ignorancias. Es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. La búsqueda de un mejor porvenir debe ser complementaria y no antagonista con los reencuentros en el pasado. Todo ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado donde encuentra su identidad apegándose a sus ascendentes, su presente donde afirma sus necesidades y un futuro donde proyecta sus aspiraciones y esfuerzos. Dentro de los nuevos retos y desafíos del Patrimonio Cultural están los siguientes:

1. Los procesos de cambios marcados por el incremento de las comunidades y las nuevas tecnologías de la información, convoca a replantear conceptos claves como Patrimonio, memoria, identidad y nación.
2. La concepción de Patrimonio como expresión de lo propio, de lo distintivo frente a otros grupos sociales y culturales es una construcción simbólica, un reconocimiento colectivo a ciertos bienes o

expresiones que se les asigna un valor y contienen una dimensión material y otra inmaterial.

3. El anclaje territorial de la concepción de Patrimonio se enfrenta a los desafíos que trae consigo la transnacionalización, las migraciones y la producción cultural producida fuera de los propios territorios. Lo anterior cambia el proceso de producción simbólica expresado en los diferentes patrimonios.
4. Se vuelve imprescindible las acciones de conversación, preservación, difusión y revitalización de las expresiones culturales materiales e inmateriales, los acervos bibliográficos, audiovisuales, musicales que dan cuenta de la existencia de creadores, que aportan señas y símbolos de identidad.

Algunas derivaciones reflexionantes

Morín (2000) enseña la identidad terrenal, con un auténtico sentimiento de pertenencia a la tierra, considerada como la última y primera patria, donde es imprescindible el desarrollo de la conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. La historia tuvo su nacimiento en una dispersión de todos los individuos destinados a cubrir cada uno de aquellos rincones solitarios de la tierra, en donde la diversidad de lenguas, religiones y culturas hicieron su aparición en escena. La figura de la multiculturalidad trasciende como un concepto de convivencia contemporáneo. En la actualidad la tecnología y sus avances acercan la diversidad humana y todos aquellos lenguajes secretos a nuestros oídos para comenzar a caminar hacia un nuevo destino. Destino que implica volver a relacionar las culturas, volver a unir lo que ha estado disperso o roto por mucho tiempo.

Asimismo, Morín (ob. cit) sostiene que hay que enfrentar las incertidumbres, donde las diferentes sociedades, imperios y pueblos, suponen siempre que el futuro debe edificarse conforme a sus modelos o patrones; pero los imperios caen y cae su cultura, su poder. El futuro es incierto y el ser humano debe ser consciente de ello. La incertidumbre que se encuentra en el presente está influida por la gran cantidad de variables del entorno, trastocando también el futuro; sin embargo, esto permite crear nuevos conocimientos y afianzar decisiones.

Una vez que tomamos una decisión, comienza a operar el concepto ecológico de la acción, desencadenando una serie de reacciones que afectan al sistema global de manera impredecible. Pero no se nos educó para la incertidumbre y ésta se ha convertido ya en una constante. En este sentido, el Patrimonio Cultural comprende la formación moral y ciudadana. Es un instrumento de la “alfabetización cultural” que permite al hombre una interpretación (lectura) del mundo que le rodea, de su universo, su espacio y su tiempo, lo cual orientar sus intervenciones.

El Patrimonio, entendido en su especificidad de objeto de estudio y en su potencialidad como categoría de mediación, constituye en sí mismo un objeto transdisciplinario que incursiona en diversas disciplinas y campos de trabajo como la historia, la geografía, la antropología, la arqueología, la etnología, la arquitectura, la historia del arte y con mayor énfasis en la educación cuyo manejo obliga al desarrollo d un proceso enseñanza y aprendizaje sustentado en la complejidad emergente.

Este paradigma de la complejidad puede generar un aporte trascendental en la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual; es decir, a partir del

reconocimiento de su particularidad, se puede llegar a la internalización plena, subjetiva y emancipatoria de la cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados. (Morín, 1994; Moreno, s/f).

Indudablemente hablar de Patrimonio Cultural viene a resignificar el reconocimiento de nuestra ancestralidad, aquella capaz de conectarnos a nuestros orígenes más primigenios y hacernos sentir una sublimidad exquisita que otras culturas se ven imposibilitadas de rememorar. No todo está perdido, todavía es posible encontrar el camino que nos lleve de regreso a reconciliarnos con la madre tierra, nuestra única y verdadera progenitora, aquella que es capaz de perdonar el odio más atroz hacia ella.

Lo irónico, es que la ciencia ha creado métodos psíquicos que nos intenta reconectar a ella y al cosmos, y salen toda clase de terapias y cursos caza tontos absurdos altamente mercantilizados como los movimientos chamánicos urbanos, los llamados pinealistas (pineal es la glándula que permite la conexión con los espíritus), algunos grupos ambientalistas entre otros, pero la verdad, es que eso es pura parafernalia occidental, completamente enajenada. La verdadera información que nos llevará a la conexión con nuestra madre tierra, nuestros ancestros y el cosmos está en nuestros genes, en la relación con nuestros hermanos originarios que cada vez quedan menos en el contexto Latinocaribeño, en cada gesto de humanidad con los animales, la vegetación y con nuestro prójimo más cercano.

Ciertamente, nuestro territorio americano, producto de una intempestiva irrupción foránea de civilizaciones que se decretaban iluminadas por el renacimiento, el enciclopedismo y el pensamiento filosófico más desarrollado

hasta el momento en occidente, solo trajo una gran carga psicopática y modelos civilizatorios como meras réplicas del imperio romano, al fundar ciudades en cuadrículas y retículas sobre estructuras indígenas complejas establecidas previamente, y en muchos casos con técnicas incomprensibles para los ibéricos (hispano-lusos), cuando observaron las majestuosas pirámides y demás monumentos arquitectónicos.

Sin embargo, en el caso específico de Venezuela por ejemplo, no se desarrollaron los acueductos al estilo romano (exceptuando el Torreón de Mariara en el estado Carabobo), sino ciudades retazos sin ninguna planificación de estos importantes servicios para la ciudadanía venezolana, mientras que en otras ciudades de países latinoamericanos si se les dio prioridad; al igual que, en otras áreas del desarrollo urbanístico y arquitectura paisajista de las polis, metro-polis y mega-polis.

Finalmente, el Patrimonio Cultural visto en su la complejidad permite acceder a ese saber profano que sirve de base para interpretar la realidad y se constituye en materia prima para que el científico social y educador, por intermedio de procesos dialógicos, con proposiciones dialécticas de ordenamiento, clasificación, construcción de categorías y elaboración de conceptos, adquiera la capacidad de dirigir cuerpos estables de ideas para la generación del conocimiento científico.

Al respecto, Ugas Fermin (2012), señala que el pensamiento complejo se construye con el lenguaje, la lengua y el habla, con sistemas de signos y con una significativa diversidad simbólica. Es producto de una intencionalidad colectiva que se apoya en la comunicación como génesis de la sociedad. La comunicación como promotora de la confluencia con el otro, y desde el

reconocimiento del otro, en un proceso de alteridad continua; donde el Otro Soy Yo Mismo.

Referencias

- Botey Vallés; J. (2004). *Foro Social Mundial de Belém 2009*. Documento disponible en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Bolet%C3%ADn%20ECOS/Foro_Social_Mundial_Belem_2009.pdf [25/01/2019]
- Shaolin, M. (2004). *Brasil Mito Fundador y Sociedad Autoritaria*. Material Mimeografiado. Sao Paulo-Brasil: Universidad Latinoamericana y del Caribe.
- Espinoza, M. (2012). *Cosmovisión del Mundo Indígena*. Artículo disponible en: <http://espinozamarisel.blogspot.com/> [20/01/ 2019]
- Estepa, J y Cuenca, J. (2006). *Enseñanza de Valores a través del Patrimonio Cultural. Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. IX Simposio de Dicotica de las Ciencias Sociales. Universidad de Lleida. España.
- Herrejón, C. (2006). *Legislación y Políticas Culturales*. Artículo disponible en: <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/proyectos/curutaran/publicaciones/Herrej%C3%B3n%20Congreso%20Cult.%20Marz%202006.pdf> [20/01/2019].
- Hernández, L. (2013). *Concepciones Acerca de la Región en la Problemática Actual de la Integración Latinoamericana*. Documento disponible en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/lehs/proceso-conquista-colonizacion-hispano-luso.html> [20/01/2019]
- Moreno, I (s/f) *Complejidad y Educación Patrimonial. Educación y Sociedad: Mundos Separados*. Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación. Artículo disponible en: https://www.academia.edu/4138048/Complejidad_y_Educacion_Patrimonial [24/01/ 2019].

Morín, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona-España: Gedisa

Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Ugas Fermín, G. (2012). *La Complejidad. Un Modo de Pensar*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. (3a. ed.). Litoformas: San Cristóbal-Venezuela.

LA ENSEÑANZA AXIOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN VENEZUELA

THE AXIOLOGICAL TEACHING IN MIDDLE EDUCATION IN VENEZUELA

Nora Navarro Miranda

noranavarro10@hotmail.com

ORCID 0000-0003-3249-8934

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valencia. Venezuela

Recibido:06/06/2019 - Aprobado: 19/09/2019

Resumen

El propósito del artículo es indagar sobre la enseñanza de la axiología en el contexto escolar específicamente en el subsistema de educación media en Venezuela. Se toma como referente la teoría axiológica de Scheler (1978), de un teórico contemporáneo como Savater (1997), la teoría humanista de Prieto Figueroa, (1990), Freire (2004) y la teoría de Cortina (2018). Se basó en el método documental, utilizando bibliografía referente al tema de estudio, se puede concluir que es necesario la praxis educativa en valores no solo incluyéndolos en el Diseño Curricular Bolivariano, sino también lograr una práctica innovadora acompañada de estrategias que motiven al joven a la práctica e internalización de cada uno de ellos.

Palabras clave: axiología, enseñanza, educación en valores.

Abstract

The purpose of the article is to research the teaching of axiology in the school context specifically in the middle education subsystem in Venezuela. It is taken as a reference the axiological theory of Scheler (1978), of a contemporary theorist such as Savater (1997), the humanist theory of Prieto Figueroa, (1990), Freire (2004) and Cortina theory (2018). It was based on the documentary method, using literature on the subject of study, it can be concluded that educational practice in values is necessary not only by including them in Bolivarian Curriculum Design, but also to achieve an innovative practice accompanied by strategies that motivate the young person to practice and internalize each of them.

Keywords: axiology, teaching, value education

Introducción

Los valores son aquellas acciones que identifican al ser humano, que hacen de cada uno único permitiendo su convivencia con otros seres en armonía, por otra parte ha sido un tema de gran interés para políticos, organizaciones internacionales como es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008).

Actualmente el ser humano vive de una manera vertiginosa lo que ha generado en parte que no tenga posibilidad de detenerse a pensar que mecanismos utilizar para conservar la presencia de los valores, trayendo como resultado un clima de violencia, intolerancia, falta de solidaridad, comprensión y respeto hacia los seres que conviven en una misma sociedad. En el caso de Venezuela, tanto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), como en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), en el Diseño Curricular Bolivariano, contempla aspectos relacionados con los valores morales.

Sin embargo, dichos valores poco se reflejan en el comportamiento de la sociedad, de lo que surge el interrogante ¿Cómo ha sido el proceso de enseñanza axiológica en el nivel de educación media en Venezuela? Desde esta perspectiva se Justifica el propósito de la investigación socializada a través del presente artículo.

El estudio está sustentado en la teoría axiológica de Scheler (1978), en la concepción de la ética de Savater (1997), la filosofía educativa de Prieto Figueroa (1990), el pensamiento pedagógico de Freire (2004) y la reflexión filosófica de Cortina (2018), también se hace alusión al marco legal de la

educación en valores como es la carta magna CRBV (1999) que en su Artículo 3 fija la práctica de la justicia, el respeto, y la formación de una cultura para la paz, coincidiendo con la LOE (2009), en su Artículo 3 donde establece la práctica de valores como la justicia, el respeto, y la formación de una cultura para la paz y el Diseño Curricular Bolivariano (MPPE, 2007) paz, solidaridad, tolerancia.

En este sentido, es necesario realizar un análisis, debido a que no se han logrado los resultados esperados y observados en el comportamiento social, los jóvenes siguen actuando de manera agresiva con sus compañeros, lo que indica que no hay tolerancia y continúan tomando lo que no les pertenece traducido como irrespeto a la propiedad ajena, es decir que las estrategias utilizadas han sido poco efectivas. Para finalizar, se realizó un arqueológico heurístico documental-referencial.

Abordaje sobre los valores

Los valores como se ha expresado anteriormente son cualidades que caracterizan al ser, definen su personalidad y le permiten vivir en armonía con sus semejantes, muchos teóricos han escrito al respecto, para García (1950) · *“el valor no es conocido como tal hasta que llega un hombre en la historia que de pronto tiene la necesidad de intuirlo y aparece como algo que antes no era intuido”* (p. 394). Al respecto, se puede entender que se determina como un valor algo en la medida que le interese al ser humano o sea importante para él.

En efecto el significado de la palabra valor deriva del latín *valōrem*, significa o define el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer necesidad o proporcionar bienestar, por otra parte la teoría que sustenta los valores se

llama axiología y con relación a ellas, la teoría de Scheler (1978), reviste la de mayor importancia, se ha expresado sobre los mismos como abiertos a la intuición emocional y con relación a los valores morales, afirma que la persona es en sí el soporte de los mismos, la importancia de su teoría radica en que permite diferenciar lo bueno de lo malo

Así vemos que Scheler (ob. cit.), realiza una clasificación de los valores de la manera siguiente: útiles adecuado - inadecuado, vitales fuerte-débil, lógicos verdad- falsedad, estéticos feo-bello, sublime, ridículo, éticos justo-injusto, misericordioso piadoso- despiadado y por último religiosos profano - santo, para nuestro teórico los valores morales son inherentes al ser humano.

También, el autor ofrece unas características como son polaridad cuando habla de belleza-fealdad, pueden jerarquizarse como se planteó en el párrafo anterior, no son independientes de las cosas que son, hacen referencia al ser sin confundirse con él. De la misma manera otros teóricos como Ramos (2004) al referirse a los Valores expresa: *"es el resultado de las cuestiones que afectan a la relación entre los valores y la vida humana"* (p.42), se puede observar que nos lleva al ámbito del ser y su entorno.

Igualmente, cuando revisamos la posición de Savater (1997) al referirse a los valores expresa *"completar la humanidad del neófito"* (p.146), se entiende que son fundamentales en la formación del ser y los mismos deben estar orientados hacia los intereses de la sociedad, es de hacer notar que para el teórico en cuestión la educación es un valor en sí y debe enseñarse con el apoyo de la familia-escuela-comunidad. Es realmente relevante el pensamiento de (ob.cit), puesto que da fortalecimiento de los valores en las instituciones educativas aunadas a la que transmiten los padres y representantes en busca del arete en el ser humano

Asimismo, Savater (ob. cit.) expresa: *"la genética nos predispone a la formación del ser humano pero solo por la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo"* (p.37), es decir qué el hombre so solo nace sino que se hace por medio de la educación escolar en valores y a través sin duda alguna de la educación en el hogar.

Al referirse a la educación griega, Savater se refiere como formadora del alma y los valores estaban inmersos en la misma siendo, siendo más importantes su práctica que la enseñanza de destrezas y habilidades. Por otra parte, distingue las capacidades del individuo denominadas abiertas como caminar, vestirse, manejar, pintar, escribir música y que representan un aprendizaje de acciones cuyo dominio es gradual.

Siguiendo en el mismo orden de ideas, Savater, plantea que la escuela y sobre todo el educador en su función formadora encauce las virtudes del niño y adolescente ofreciendo modelos de apoyo, que no se identifiquen con la información altamente contaminante que ofrecen las redes sociales y los medio de comunicación en general, el docente debe hacer practica de estrategias innovadora aprovechando el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) para lograr que los estudiantes internalicen los valores que los conducirán a ser ciudadanos capaces de vivir en armonía con su entorno.

Finalizando con Savater, la importancia que él da a los valores, resaltando la formación de la personalidad y el fortalecimiento del humanismo, que plantean las políticas educativas postmodernas, es necesario promover modelos de excelencia que sirvan de apoyo al abordaje de las teorías axiológicas como instrumento paras el logro de tal fin.

De igual manera, no podemos dejar de señalar que la enseñanza de la axiología en las instituciones educativas ha sido un objetivo que se ha manifestado en organizaciones internacionales como la UNICEF (2017) y la UNESCO (2019), las cuales han implementado diversos programas educativos sobre la base de que el mundo es multicultural y plural y que esta diferencia debe reconocerse a través de la práctica de los valores.

En el ámbito educativo la UNESCO (ob. cit.), dentro de los 17 objetivos propuestos para el desarrollo sostenible a partir del 2015 está la educación de calidad, que tiene como propósito garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Además, incluye valores implícitos en la Carta de la Tierra como la promoción de una cultura de no violencia, de tolerancia y paz (Secretaría internacional de la Carta a la Tierra, 2000), y en el Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible (McKeown, 2002), el cual establece la enseñanza de los mismos como parte integral de la educación sostenible.

Siguiendo con el mismo orden de ideas, se hace referencia en la presente al pensamiento del maestro Venezolano Prieto Figueroa (1990), de acuerdo a sus ideas filosóficas y sociológicas, las metas educativas le corresponden fijarlas al Estado, porque la educación debe servir a los fines sociales y no se justifica que el estado permita a los intereses particulares la orientación y formación de la conciencia ciudadana, por consiguiente, el Estado debe orientar la educación según sus lineamientos políticos sea democrática, socialista o de otra índole, en el planteamiento de sus ideas se pueden destacar principios como la educación popular, democrática, la formación docente, la educación como conservadora de valores y transformación social,

Asimismo, se observa como este maestro promueve la axiología a través de la actividad educativa, con libertad de enseñanza para reforzar valores positivos en pro de un ciudadano integro, la educación debe lograr este objetivo y también propiciar el progreso en función de formar ciudadanos capaces de afrontar las dificultades del diario devenir del ser humano, los valores deben responder al progreso y cambio de la humanidad.

Siguiendo con el pensamiento del maestro Prieto Figueroa (ob. cit.), se puede definir como humanista porque busca desarrollar las virtudes humanas a favor de los ideales colectivos y defender los valores, es un humanismo dirigido a las masas, porque plantea la necesidad de formar al hombre tanto física como moralmente y a la vez responsable con el desarrollo económico y social.

También, le da importancia a la comprensión cuando establece que la educación debe comprender al mundo actual, integralidad porque establece una antropología filosófica centrada en la formación integral del ser, libertad cuando asegura que debe formarse al individuo para que sea consciente de sus deberes y derechos y de integrarse con el medio para transformarlo de manera positiva, el valor de la solidaridad cuando apunta hacia la formación del ser capacitado para el desempeño útil dentro de las colectividades contribuyendo en todo lo posible al bienestar social.

De la misma manera expone el valor de la inclusión, igualdad, no discriminación, principios que expone en su obra *De una educación de castas a una educación de masas* en la cual sostenía que la sociedad será igualitaria solo a través de la educación, siendo la cultura de los pueblos factor determinante para esta igualdad.

Siguiendo en el mismo orden de ideas, se menciona a Freire (2004), uno de los grandes Pedagogos de la actualidad en América Latina, el cual propone

valores como la igualdad, transformación e inclusión de todos los individuos de la sociedad, cree en la educación como medio para liberar al ser humano sobre todo de la ignorancia y como medio incluyente en lo social, y propone veinte principios que expone en tres capítulos a los que da el nombre de: a) no hay enseñanza sin aprendizaje, b) enseñar no es transmitir conocimientos y c) el proceso de educar es solo una empresa humana.

Dentro de los principios que se mencionan, lograr que el educando se convierta en un ciudadano feliz, bueno, útil, responsable, libre, con criterio propio, solidario, capaz de amar, educar en valores, con el ejemplo con normas sociales y ética, promueve la colaboración de la familia en la educación de los hijos, impulsando actividades formativas, organizar los conocimientos por asignatura, proyectos o centros de interés, los alumnos deben aprender haciendo, el docente cumplirá un rol de orientador y guía de los objetivos de aprendizaje, cooperativo en el aula, cultivar la autoestima de los estudiantes, imaginación y creatividad, aprender de los errores, escuchar y dialogar con respeto.

La enseñanza debe estar centrada en temas significativos para los jóvenes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, utilizar los medios que se encuentren al alcance para experimentos como museos, laboratorios, juegos, y otros que se puedan adaptar.

De igual manera, reconoce entre las funciones del docente, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, y ética, promoviendo la formación en valores inherentes al ser humano y necesarios para compartir en sociedad. Es un crítico de lo que denomina educación bancaria definiéndola como deformadora de la creatividad, promoviendo valores como la creatividad, persistencia y humildad, Freire (ob. cit.) Expresa: "*educador y educando*

ambos deben ser sujetos del proceso transformador, sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado" (p. 13).

Por otra parte, afirma que solo de esta forma se puede hablar de saber enseñado, resaltando el papel del educador como un ser crítico que enseñe a sus alumnos a analizar, interpretar, pensar con lógica, fomentar en el estudiante la idea de participar en el desarrollo de la sociedad, examinar los conocimientos existentes de manera crítica, analítica con la certeza de que se pueden producir conocimientos nuevos. Además, promueve el valor del respeto cuando expresa que se deben tomarse en cuenta los saberes que traen los estudiantes, así también *"discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos"* (ob. cit., p. 15).

De esta manera da importancia a relacionar los contenidos que se enseñan con la experiencia social que tienen como individuos, asociarlos a cada realidad, saber cómo y dónde pueden aplicarse estos conocimientos que en su mayoría los jóvenes no comprenden cuál es su utilidad. Igualmente, para el mismo Freire (ob. cit.), la práctica educativa debe estar impregnada de decencia y pureza puesto que va dirigida a formar la naturaleza del ser humano.

Por lo que se refiere a los conocimientos para el teórico a que se hace referencia no deben ser transferidos sino comprendidos y los estudiantes deben aprender a ser un ser reflexivo. También, impulsa valores como la dialéctica en la medida que se le importancia al dialogo como herramienta para el entendimiento entre los humanos Freire (ob. cit.) expresa: *"pensar acertadamente encierra el movimiento dinámico-dialectico entre el hacer y el pensar sobre el hacer* (p.18), se puede decir que solidaridad, confianza,

sentimientos, emociones, decencia y respeto, todo conjuntamente forma parte de la ética, de la formación axiológica propuesta por este autor.

En cuanto al aporte de otros teóricos contemporáneos se puede mencionar a la Profesora y Filósofa española Cortina (2018), quien habla de valores y felicidad, señalando que el gran reto del tercer milenio es diseñar una idea que incluya el afán de justicia, promueve valores definiéndolos como derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales, derecho a la paz y a un medio ambiente sano calificándolos derechos mínimos que una sociedad debe cubrir para no considerarse deshumanizada.

De la misma manera, se refiere al poder político como el encargado de proteger y defender los derechos humanos y por supuesto estos se encuentran impregnados de valores y sus promociones son sin lugar a dudas compromiso de los gobernantes del estado de derecho, si no lo consigue se puede decir y considerar un fracaso de los gobernante.

Así pues, cuando se hace referencia al derecho social plantea que este se rige por la solidaridad, ese acto de estar apoyando siempre a quien lo necesite muy propio del Latino y que en oportunidades en esta sociedad posmoderna pareciera que se está perdiendo y donde solo se piensa en sí mismo

Se observa como Cortina (ob. cit.) sigue el legado de Nietzsche, quien se refiere a la muerte de la moral como la muerte de Dios, la sociedad actual que cada vez se distancia más de convertirse en una sociedad de individuos autónomos y justos para adoptar la moral del nuevo socialismo que también ha dejado atrás el fin del colectivismo para practicar el individualismo solidario, para lograr el bien común.

En síntesis, esta filósofa presenta una reflexión sobre la presencias de valores morales en todos los aspectos de la vida como la política, economía, genética,

sociales, culturales y ambientales, pudiendo decir que es interdisciplinar para poder convivir entre ciudadanos que ontológicamente piensan y actúan diferente, Cortina (1997) *"la moral cívica consiste en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre... que les lleva a considerar como fecunda su convivencia... pertenece a la 'esencia' misma de la moral cívica ser una moral mínima..."* (p. 196).

En cuanto al Marco Legal que sustenta la educación en valores se encuentra primeramente la CRBV (1999), la cual expresa en su Artículo 2:

Venezuela se constituye en un estado democrático y social de derecho y de justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia y la responsabilidad social en general la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político (p.4).

Como se puede observar, nuestra carta magna, establece como derecho la promoción de los valores a que se hace referencia, considerando la importancia de ser reforzados y puestos en práctica desde las aulas como se ha planteado, de la misma manera en su artículo 3, (ob. cit.) *"el estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz"* (p.4).

Asimismo la LOE (2009) en su artículo 3, establece:

La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los

ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación para una cultura para la paz...respeto a la vida, , el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, colaboración y tolerancia... (p. 4).

Se observa que esta ley promueve valores como el respeto, la paz, fraternidad, solidaridad, que forman parte de los valores universales necesarios para la comprensión y convivencia de los seres humanos.

De la misma manera MPPE (2007), en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano establece en sus principios Artículo 2, *“el fomento de los derechos humanos y el ejercicio de la cultura de la paz” (p.22)* y en su Artículo 9, *“La formación y consolidación de actitudes de valores para la libertad, la independencia, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial y la convivencia” (p.23).*

En efecto, el Currículo Nacional Bolivariano es diseñado por el MPPE (ob. cit.) para dirigir la educación, se suma a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y a La Ley orgánica de Educación (2009), en cuanto a colocar en primera plana la formación de un republicano en el cual los valores morales como son, el respeto, la solidaridad, aceptación del otro, igualdad, sean objetivo primordial.

Conclusiones

Después de haber realizado una revisión documental acerca de los teóricos sobre la axiología y la importancia de impartirla de una manera eficaz y

eficiente en las instituciones educativas, en el caso de Venezuela, se deriva que es fundamental su abordaje en las mismas, y que existe todo un andamiaje para que los mismos sean abordados en las aulas, como son teorías para seguir, además de todo un marco legal que apoya, fomenta el estudio y práctica de los valores, la sociedad avanza en cuanto a ciencia y tecnología, de la misma manera el sistema educativo, debe aprovechar todos los recursos actuales para poner en práctica la axiología.

También se observa que filósofos como Scheler (1978), enseñan al ser humano a diferenciar entre bueno- malo, y esta enseñanza se logra desde muy niño, en los hogares, al lado de padres y representantes, para Savater (1997), filósofo contemporáneo, educar ya es un valor en sí, y es fundamental que la educación axiológica se refuercen en las aulas, apoyado por padres y representantes junto a la comunidad educativa en general, todos unidos, comunidad-escuela-hogar a fin de que los estudiantes internalicen el significado del respeto, la solidaridad, comprensión, lealtad, amistad entre otros y se incorporen a la vida social siendo seres productivos en cuanto a la práctica de los mismos.

Así mismo Freire (2004), da preferencia a los conocimientos que traen los educandos, dando un papel protagónico al docente como formador, como guía, enseñando a los jóvenes a analizar e interpretar contenidos, haciendo del estudiante un ser reflexivo y crítico, propone una formación axiológica basada en la solidaridad, confianza, respeto, la educación como medio para liberar al ser humano de la ignorancia, los conocimientos deben ser comprendidos y significativos para el joven, con el propósito de formar un ser bueno, útil, responsable y solidario.

Por su parte Cortina (2018), coloca a la libertad y la justicia como valor fundamental para el logro de una sociedad en armonía, reflexiona sobre los valores morales en la política, economía, cultura, ambiente, presentando a los valores morales como interdisciplinarios.

De lo expuesto anteriormente, se recomienda revisar las estrategias utilizadas al momento de impartir lo concerniente a valores, la secuencia con la que se practica, si se hace de una manera constante y si los docentes están motivados y preparados a través de formación permanente de la que deben gozar los mismos, puesto que no se puede enseñar lo que no se conoce.

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.8860, Diciembre 30, 1999.

Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid-España: Tecnos.

Cortina, A. (2018). Educar en valores éticos. *El País*. p. s/n. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/07/23/opinion/1532365199_568677.html [19/01/2019]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF- y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- (2008). Un enfoque para la educación basado en los derechos humanos. Libro disponible en: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf [03/05/2019]

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Editorial Paz y Tierra.

García, S. (1950). El modelo Triaxial de los valores. Disponible en: <https://www.wrevistanegoteum.org.ve/pdf/8/art2pdlegal:ppx200502zu1950/ISSN:1856-1910catalogoLatindex:14593> [27/01/2018].

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf> [19/01/2019].

- McKeown, R. (2002). Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Versión 2. USA: Universidad de Tennessee. Documento disponible en: <https://www.oei.es/historico/decada/manualds.htm> [15/05/2019]
- Ministerio del poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio de la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2019). La UNESCO y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030> [15/05/2019]
- Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios generales de la educación*. (2a. ed.). Caracas. Venezuela: Monte Ávila editores.
- Ramos, M. (2004). *Valores y Autoestima* (2a ed.). Valencia. Venezuela: Corporación Graph, C.A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. España: Editorial Ariel.
- Scheler, M. (1978). *Ética. Nuevo ensayo de Fundamentación de un personalismo Ético*. (2a ed.) (H. Rodríguez, Trad.). Libro disponible en: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2019/01/c389tica-nuevoensayodefundamentacic3b3ndeunpersonalismoc3a9tico.pdf> [15/05/2019]
- Secretaría internacional de la Carta de la Tierra (2000). Carta de la Tierra. Disponible en: <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/> [03/05/2019]
- Unión Internacional de emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– (2017). Convención sobre los derechos del niño. Documento disponible en: https://www.unicef.org/education focus_peace_educati3n.html [03/05/2019]

**CULTURA DEL RIESGO EN LA SOCIEDAD GLOBAL. HACIA UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO Y
COMPRENSIÓN DE LOS CONFLICTOS EMERGENTES**

**CULTURE OF RISK IN GLOBAL SOCIETY. TOWARDS A SEARCH FOR MEANING AND
UNDERSTANDING EMERGING CONFLICTS**

Génesis Daliana Gómez Delgado

genesisgomez1492@gmail.com

ORCID 0000-0002-5032-9360

Orlando Cáceres Torres

orlandocaceres2017@gmail.com

ORCID 0000-0002-5837-8271

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 16/06/2019 - Aprobado: 13/10/2019

Resumen

El presente artículo tiene como intencionalidad reflexionar sobre la cultura del riesgo en las líneas fronterizas de una sociedad globalizada, ante el imperativo categórico en la búsqueda de sentido y comprensión de conflictos emergentes como antología de lo caótico en estos tiempos tormentosos. Mediante un arqueo heurístico sistemático trazamos un mapa guía con dos coordenadas de encuadre argumentativo: la primera, tiene su asidero en el riesgo desde una perspectiva epistémica (nocional-conceptual), axiológica y política; la segunda, atiende la permeable categoría de la globalización como fenómeno pluridimensional irreversible desde la incursión axiomática de lo deductivo-inductivo. Finalmente se converge en el movimiento tensional orden-desorden, donde la modernidad ha pretendido erigir el edificio de un orden social-cultural absolutista, desplazando el desorden al exilio.

Palabras Clave: riesgo, sociedad global, conflictos emergentes.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the risk culture on the border lines of a globalized society, in the face of the categorical imperative in the search for meaning and understanding of emerging conflicts as an anthology of the chaotic in these stormy times. By means of a systematic heuristic arching we draw a guide map with two argumentative framing coordinates: the first one, has its grip on risk from an epistemic (notional-conceptual), axiological and political perspective; the second addresses the permeable category of globalization as an irreversible multidimensional phenomenon from the axiomatic incursion of the deductive-inductive. Finally, it converges in the tension-order-disorder movement, where modernity has tried to erect the building of an absolutist social-cultural order, displacing disorder into exile

Keywords: risk, global society, emerging conflicts.

Cartografía inicial: la hoja de ruta

El hombre antropologizado (Anthrhopos), entiéndase de naturaleza bio-genética femenina y masculina en atención a las corrientes feministas que dan un valor agregado y contrapeso al discurso dominante patriarcal, en su frenética evolución ha desarrollado diversas técnicas para conquistar el mundo material, y en términos de Schirrmacher (2005), creó la cultura inicialmente influenciada por los chamanes y su sabiduría espiritual-ancestral; de esta manera, comenzó la fluctuación entre el carácter biológico y la cultura.

Esta última, no es más que la evolución bajo el dominio exclusivamente humano. Así por ejemplo en el devenir del tiempo histórico cuando el hombre necesito ir más rápido inventó la rueda, cuando su cerebro no pudo retener más información creó los ordenadores y allí donde su alma desfallecía se diluyo en el arte y lo sublime de la poesía. Para Aristóteles, la cultura es lo que es, lo que aparece en la conciencia del ser, y ya previamente Parmenides sostenía que *las cosas son lo que son y no puede ser que no sean o sigan siendo*.

Pero, ¿A qué se refería Aristóteles con la premisa de que la cultura es lo que es?, *lo que es*, implica un proceso de construcción-deconstrucción histórica en medio de las relaciones sociales; es por ello, que la cultura del riesgo en la sociedad global abre un ápice para comprenderla como una totalidad inacabada y donde el todo es más que las suma de las partes y de las partes mismas en un sin fin de relaciones sistémicas caotizantes, cada una responde indistintamente a las condiciones socio-históricas de un eje espacio-tiempo determinado (espacio-tiempo de comparecencia).

Ese hombre, aludido con anterioridad se ha sentido un Demiurgo (sustancia creadora a partir del caos), y como tal, cree disponer de una potencia que emana de su intrínseco e inmanente poder: *la ratio techné* (razón instrumental). Desde el siglo XIX hasta el presente con rasgos casi desmesurados ha desplegado una avasallante y plenipotenciaria voluntad de poder ante la realidad circundante desde un humanismo y una cientificidad secularizados, íntimamente enraizados en la concepción técnica del mundo que prevalece con mayor vigor en nuestro tiempo. Sin embargo, conscientes de los serios riesgos que amenazan a la especie humana, ya esa razón instrumental no es confiable para consolidar un mundo donde todos caben y tienen el derecho a una vida digna, lejos de los constantes conflictos emergentes, dibujados en el territorio social, étnico, sexual, religioso, ecológico, epidemiológico, económico, armamentista (industria de la guerra) y cosmogónico.

Los estudios sobre el orden y el caos, han evidenciado que en sistemas sencillos no se pueden tener en cuenta todas las variables, y que pequeñas variaciones pueden trastocar todo el sistema. El caos representa un azar predecible que se puede comparar al llamado efecto mariposa, propuesto por el meteorólogo Estadounidense Edward Lorenz, al postular la siguiente interrogante: ¿Creó el batir de las alas de una mariposa del Brasil un tornado en Texas? Lorenz había estado experimentando con un programa simulador del clima y pensó en redondear los decimales pequeños, y las consecuencias de ese acto le dejó perplejo. Un pequeño cambio en el lugar adecuado puede tener consecuencias incalculables, lo cual hace connotar que toda la naturaleza es un sistema complejo y no algo ajeno o añadido a nosotros. Todo esto da a entender que nuestra manera de pensar sobre el mundo a través de

la ciencia y sus teorías han sido muy útil en muchos aspectos, pero catastrófica en otros.

Compartimos la inquietud de Morin (2015), cuando expresa que el error puede ser fecundo si tan solo se reconoce su condición, en cuanto a su origen y causa para evitar su retorno. Las teorías científicas mostradas por Popper, no aportan ninguna verdad absoluta ni definitiva, pero progresan superando errores. De Hegel se puede comprender que una verdad parcial conduce al error global. Gracias a Adorno, se puede dilucidar que la totalidad es la novedad y que la verdad total también es un error total. En la actualidad aparece un sonambulismo crónico que no es solo económico, ni civilizatorio, sino también del pensamiento como muy bien lo proponía Heidegger.

Esta existencia que nos ha tocado vivir repleta de incertidumbres, debemos enfrentarla con audacia, incluso en la única certeza que es nuestra muerte en el mundo material, de la que sin embargo desconocemos la fecha. Es incierto cuando seremos felices o desdichados, no sabemos qué enfermedades enfrentaremos pese al avance de la ciencia genética y médica, no podemos conocer nuestros infortunios y dichas inefables por adelantado. Definitivamente desde hace más de veinte años hemos entrado a una época de incertidumbres sobre nuestros futuros, el de nuestras familias, el de nuestras profesiones, el de nuestra sociedad global o mundializada. Así como lo anunció Beck (2002), a partir de ahora, estamos en una sociedad en la que se multiplican riesgos nuevos, vinculados con accidentes técnicos de todo tipo, inundaciones, terremotos, tsunamis, pandemias-endemias y aquellos creados por el hombre: calentamiento climático, pruebas con armas nucleares, geofísicas y biotecnológicas. Vivir en una sociedad global construida sobre una cultura del riesgo, nos convida a reflexionar con los otros en lo social, familiar y comunitario; pero, también en lo íntimo, lo desconocido y lo extraño.

En las relaciones humano-sociales se tiene la necesidad de comprender y ser comprendidos. Nuestra época de hipercomunicación, paradójicamente es una época de incomunicación ascendente, en ese sentirse solos en la multitud. Toda nuestra vida nos arriesgamos a ser incomprensidos, pues ya desde el contexto familiar y educativo es persistente la incomprensión entre los niños y niñas, entre padres y representantes, entre docentes y especialistas, en fin la incomprensión erosiona nuestros imaginarios y determina muchas veces conductas aberrantes, xenófobas, sexistas y discriminatorias.

Los sistemas educativos, principalmente en occidente no preparan al sujeto humano para el ciclo completo de la vida y la muerte, solo para los aspectos donde se puede ser productivo como por ejemplo el trabajo, el estudio o cualquier ocupación transitoria, tanto en el mundo físico como en el mundo digital-virtual. La comprensión no se enseña en ninguna parte y es por ello que nos desplaza a la inconsciencia, ignorando los riesgos permanentes del vivir.

Quedan bosquejadas, en sus contornos más generales los fundamentos que sostienen el presente artículo, al delinear la intención de reflexionar sobre la cultura del riesgo en la sociedad global, intención que está enraizada en la concepción tecno-científica del mundo que ha prevalecido en la modernidad occidental. Sin embargo, consciente de los grandes riesgos que amenazan a la humanidad, se advierte que la libertad o libre albedrío, constituye la sustancia medular de la vida misma. Potenciar y preservar esa libertad de los crecientes riesgos que frente a ella edifica la tecno-ciencia, no es solo un deber primordial e inalienable de todo sujeto humano, sino una condición indispensable para la supervivencia de la especie humana en el planeta (nuestra pacha mama).

Pues la arista problematizadora es evidente: o la tecno-ciencia finalmente le impone al hombre su dominio pragmático-utilitarista; o el hombre asume definitivamente su protagonismo frente a ella, trazándole límites fronterizos. Visto de este modo, cabe pensar: "si el futuro será diferente, o si habrá o no un futuro posible para todos nosotros". Por eso, antes que una confrontación antagónica entre la tecno-ciencia y la libertad, lo que se espera es la superación dialógica de semejante tesis-antítesis y de su conjunción brote un nuevo destino humano de bien colectivo.

El Riesgo: perspectiva epistémica, axiológica y política

Para Gaeta (2015), los riesgos siempre han existido, la idea central de riesgo forma parte de una sociedad antropocéntrica caracterizada por el dominio racional del mundo circundante. El riesgo en la sociedad global del presente, no solo la define fenomenológicamente, sino la legitima en la cotidianidad, siendo las aristas del riesgo, temáticas vinculantes como incertidumbre, caos, seguridad, entropía, peligro, toma de decisiones y contradicciones subyacentes.

El sociólogo Alemán Beck (2002), magistralmente ha propuesto la sociedad del riesgo, derivada del progreso tecnológico, científico y de la compleja organización social-cultural moderna. La característica principal de esta sociedad del riesgo, está dada por la amplitud de los efectos colaterales desarrollados a través del operar autónomo de los diversos subsistemas de la sociedad moderna, lo cual deviene en un déficit estructural de racionalidad estratégica, consecuencia de la inexistente visión global de los problemas radicales que la afectan.

Desde esta visión, Beck (ob.cit), explica que los principios de diferenciación que estabilizan y viabilizan el desarrollo de la sociedad, simultáneamente dificultan el tratamiento de problemas globales, expandiendo sus riesgos y peligros en las instancias locales. Esto desencadena una situación contrastante; ya que por un lado estos problemas indignan a la sociedad, pero por otro lado, ésta los invisibiliza y silencia, debido a la incompatibilidad de las lógicas arbitrarias de los subsistemas. La incapacidad de proveer información útil que facilite la toma de decisiones en torno a estos problemas agudiza el riesgo asociado a ellos.

Una posibilidad de aminorar los riesgos existentes es que el sistema político reflexione e incorpore diversos tópicos y sensibilidades provenientes de las distintas organizaciones y sistemas sociales. En concordancia con lo expresado por Beck, su homólogo de nacionalidad y profesión Luhmann Niklas (1998), sostiene que el riesgo se deriva de la teoría de los sistemas, la cual caracteriza a la sociedad moderna. Para Luhmann la sociedad del riesgo está compuesta funcionalmente en su interior por subsistemas que se automatizan y a su vez van autogenerando los códigos y la programación que ordenan sus funcionamientos específicos. Lo que viabiliza la modernización, es el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo; en esta última, la lógica del miedo, predomina sobre la lógica de la riqueza; sin embargo, ambas son interdependientes en su dinámica.

Por su parte, el sociólogo Inglés Giddens (2000), al analizar la diada: riesgo-modernidad, propone una nueva significación al diferenciar entre dos tipos de riesgos: el riesgo externo y el riesgo manufacturado. El riesgo externo es el que proviene de las sujeciones de la tradición o de la naturaleza, y muy por el contrario, el riesgo manufacturado alude al impacto del conocimiento desarrollado por el hombre sobre el ecosistema físico, social y cultural. Un

ejemplo de éste último lo representan los riesgos medioambientales, como aquellos vinculados al calentamiento global. De esta manera, algunos desastres denominados como naturales pueden catalogarse manufacturados, en la medida en que se considere al hombre responsable directo por sus acciones desmedidas.

En este hilo discursivo, el contexto histórico-social sobre el cual se comprende el riesgo, un desastre es el resultado de las carencias del estado cualitativo de desarrollo en un determinado territorio. Obviamente, las eventualidades meteorológicas, sismológicas o telúricas son prerequisite para que germinen desastres de tipo natural, pero no son suficientes en sí para que se materialicen. Una ilustración, muy propia de los autores, es que un huracán que pasa por el Mar Caribe no supone ningún desastre, ya que ese huracán puede pasar por toda la costa Carabobeña entendiéndose Puerto Cabello y Morón causando daños mínimos, y en su recorrido al llegar a la ciudad de Valencia propicia incalculables daños humanos y materiales. Cabe la interpelación: ¿A qué se debe esta notable diferencia entre los efectos sobre la costa carabobeña y la ciudad de Valencia?

Posiblemente la respuesta está en que el impacto del evento meteorológico en ambas localidades compromete a los grupos de mayor poder social, tales como gobiernos, comerciantes, empresarios y medios de comunicación social (*massmedia*) al poner en evidencia las deficiencias en el desarrollo urbanístico de la ciudad de Valencia. Su vulnerabilidad puede corresponder a factores únicos o multidimensionales, relativos a lo productivo, lo territorial, lo institucional, lo cultural, lo político, lo ambiental y lo social. En otras palabras, el riesgo se construye en el sistema social y en sus diversos subsistemas funcionales.

Desde el punto de vista etimológico, que preludia lo epistémico en lo referente a lo nocional- conceptual, se puede decir que el origen de la palabra “Riesgo” es confuso y valga la redundancia riesgoso, al no poseer una definición única y satisfactoria; sin embargo, parece que salió de contextos vinculados a la navegación marítima y el comercio. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001), propone que la palabra riesgo viene del árabe *rizq* (azar); y para el filósofo español Corominas (1990, citado por Gaeta, 2017, p. 77), riesgo tiene la misma raíz de risco (peñasco alto), por el peligro que amenazaba a los barcos al transitar cerca de ellos.

Estos términos vendrían del latín *resecare* (cortar, cercenar y posteriormente, peligro). Probablemente, todas las acepciones poseen un mismo hilo conductor; pero para Sandoval (2013, citado por Gaeta, 2015, p. 78), la palabra riesgo se remonta al griego *ρίζα*(riza) o *ρίζικον*(rizikon), que significa “escollo” en jerga marinera y que habría pasado al bajo latín como *resicum* o *risicum* (igual significado) y al árabe *rizq* (azar). Por lo tanto, se puede inferir que riesgo y peligro, han estado íntimamente vinculados y se les atribuye la posibilidad de causar daños inciertos. Por ende, el riesgo surge a partir de las decisiones a las que el ser humano opta ante los eventos inciertos.

Para Soldano (2009), existen tres conceptos de riesgo: 1). Probabilidad de que ocurra algún hecho indeseable (riesgo se relaciona con factores culturales, históricos, políticos, socioeconómicos, ambientales. 2). Probabilidad de que una amenaza se convierta en un desastre (la vulnerabilidad o las amenazas por separado no constituyen factores de peligro, pero si se Agrupan se convierten en un riesgo inminente y finalmente 3. Riesgo = amenaza x vulnerabilidad. Esta fórmula matemática expresa que si se está ante la presencia de una amenaza y se da una vulnerabilidad humana asociada al peligro, entonces existe un riesgo. La tendencia a diferenciar riesgo y peligro

viene dado por el origen del daño producido como consecuencia de la acción u omisión de un acto humano.

Desde una perspectiva axiológica, el riesgo lo define Olivé (2004) como: *“una situación o suceso en el cual se pone en juego algo valioso para los seres humanos (incluyendo a los humanos mismos), y donde el resultado es incierto”*. (p. 5). Asimismo, cuando el resultado de una decisión humana produce daños, todo riesgo tiene la imputabilidad de alguna responsabilidad. Aquello que se considere riesgo solo existe porque hay seres humanos que a partir de ciertas evidencias se dan cuenta de los mismos y señalan que es real; sin embargo esta supuesta causalidad, no puede predecirse con certeza.

La posible transformación del riesgo en un daño leve o severo, descansa en la decisión humana de acción u omisión de actuar de cierta forma, según sus experiencias previas, sistemas de creencias y conocimientos adquiridos. Por consiguiente, los daños causales en una situación denominada de riesgo, son imputables a ciertos agentes, a quienes puede y debe exigírseles responsabilidades éticas y morales. Los valores límites de aceptabilidad del riesgo es un asunto esencialmente moral y político, pues establece los niveles aceptables de vida, así como de justicia social (Beck, 1998; López y Luján, 2000).

En este sentido, la sociedad global se ha transformado en una fuerte cultura del riesgo, signada por la hipersensibilización a él y la obsesiva necesidad de seguridad (control social), razón ampliamente argumentada por Foucault (1975) en su obra: Vigilar y Castigar. Beck (1998), indica que en la súper producción de bienes y servicios (riquezas materiales), siempre le acompaña la producción social de riesgos. La distribución de los riesgos generados en la Modernidad, a diferencia con el reparto de riquezas, se acumula

mayoritariamente en la base de la pirámide social, no obstante, debido a la globalidad de sus amenazas, las diferencias y los límites sociales se relativizan.

La desesperanza, el miedo y la incertidumbre de vivir bajo amenazas constantes activan la alarma en la totalidad de los contextos sociales, científicos y políticos; de este modo, los riesgos construidos y reconocidos en la sociedad como la pobreza extrema, el hambre y los grandes problemas ecológicos, adquieren el rango de conflictos políticos estructurales, cobrando mayor impulso su contenido jurídico y legislativo. La concentración de riesgos en la base de la pirámide social forja en los afectados una conciencia del riesgo que se manifiesta de múltiples maneras, creando fuerzas contracorrientes como los grupos ecologistas, anti raciales, anticatólicos (casos de pedofilia) y anarquistas (contra el sistema).

Globalización: fenómeno pluridimensional irreversible (lo Glo-local)

Desde un punto de vista crítico, Roca (2008), argumenta que los avances tecnológicos y comunicacionales han producido grandes transformaciones en la economía mundial, estableciendo nuevas dinámicas de intercambio global con diferentes grados de impacto sobre los territorios geográficos, debido principalmente a la localización-deslocalización de empresas y capitales. La expansión globalizadora ha sido responsable de la formación de un Ethos cultural, político e ideológico insurgente en comunidades locales. De esta manera, el fenómeno de la globalización alude al espacio global como dimensión planetaria y la posibilidad de visibilización del espacio local, producido en esa relacionalidad. Sin embargo, para Belo Moreira (2001) la globalización trae una serie de desigualdades y marginaciones, ya que ha

creado una empresa estéril para unos y para otros una empresa muy prospera, la primera tiene que ver con la explotación de los países en desarrollo y la segunda con una vocación imperialista, a la luz de la lógica del gran capital. La globalización abarca al mismo tiempo la infraestructura del nuevo espacio global, fundamentada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las telecomunicaciones y el transporte. Asimismo, se integran componentes territoriales preexistentes en los nuevos sistemas globales sobre cada territorio local (comunidades, ciudades y regiones integradas a circuitos globales) y la gradual interdependencia de los territorios sin tener en cuenta la distancia (geometrización virtual del espacio).

En el caso de los Estados Nacionales, estos han quedado subordinados a las directrices de los organismos supranacionales o grandes corporaciones, quedándoles un mínimo de oxígeno para sobrevivir. (Castell, 1999). Es por ello, que la globalización representa un fenómeno pluridimensional irreversible porque abarca lo científico, tecnológico, económico, cultural, político-institucional, ideológico, religioso, artístico y material-ambiental; su dinámica ha provocado reestructuraciones territoriales en detrimento de las fronteras tradicionales formadas en el seno de la modernidad.

Después de finalizada la segunda guerra mundial en 1945, se trazó una nueva geopolítica internacional, y con ella no solo la reestructuración geográfica y política, sino nuevas formas de ideologización de la sociedad humana, así lo refiere Toffler (1979) en su obra: "La Tercera Ola", cuando hace referencia a un mundo deshumanizado, permisivo y profundamente consumidor; siendo las naciones subdesarrolladas las más vulnerables. Uno de los poderosos efectos que produce la globalización es precisamente la des-territorialización, caracterizada ésta por una creciente tendencia a la aparición de formas de

contacto y vinculación social que van más allá de los límites de un territorio concreto.

Esta des-territorialización de las relaciones sociales conlleva también la atomización de los referentes simbólico-culturales de la vida y la identidad tanto individual como colectiva, originando realidades o sentires de aparente conexión o dependencia con lo lejano, y en consecuencia desmemoria histórica y desarraigo con respecto a lo local. De igual forma, se da una alta movilidad poblacional, la conformación de redes de comunicación a través de redes sociales electrónicas y espacios de flujos de información sin territorio de pertenencia. Frente a esta pérdida de los espacios locales, aparecen formas de resistencia tendientes a recuperar lo perdido, originando un proceso de re-territorialización.

A partir de los profundos cambios sociales producidos por la internacionalización de las relaciones basadas en tecnologías de la información, el flujo permanente de mercancías, personas e ideas y sobre todo la posibilidad de pensarse dentro de ese cuadro referencial, la globalización deja de ser un término equivalente a la occidentalización. Es por ello que una sociedad globalizada para Lipovetsky se denomina postmodernidad, para Beck sociedad del riesgo y para Giddens representa un contexto de incertidumbre fabricada.

Por su parte Held (1997), entiende la globalización como un fenómeno que alude a la expansión y profundización de las relaciones sociales y de las instituciones mediante el eje: espacio-tiempo, de forma tal que las actividades cotidianas quedan influidas por hechos y acontecimientos ocurridos en otra parte del planeta; por tanto, también existen tres tendencias que se dan en forma simultánea y producen efectos diversos sobre el territorio local: 1. La

interdependencia creciente entre todos los países del orbe (apoyando la idea de una aldea global), la transición hacia nuevas formas productivas postfordistas (Fordismo: automatización industrial) y la hegemonía del capital financiero mundial; surgiendo a la vanguardia el Blockchain con el Bitcoin y Ethereum.

En ese vertiginoso proceso de globalización, cuando no se producen regulaciones en el sistema capitalista, esto favorece la concentración económica y el crecimiento de las desigualdades, derivando en el des-ancleaje de las condiciones de prosperidad de las elites y de los trabajadores asalariados, debido al doble movimiento que producen la crisis fiscal y el endeudamiento. El Estado se retira de lo social y productivo, agilizando una reconversión tecnológica que flexibiliza y margina a gran parte de la población y el trabajo deja de ser el gran ente integrador de la sociedad, dejando redes sociales débilmente constituidas.

Con la globalización y el desinterés del Estado en lo cultural se diluyen las fronteras del mercado y las industrias culturales, tendientes a la homogeneización y deconstrucción de valores e identidad nacional en función de reforzar identidades transnacionales profanas. Estas re-configuraciones geográficas y geopolíticas de una globalización económica, política y socio-cultural, opera mediante poderes, prácticas y lógicas de naturaleza colonialista o hegemónica.

En síntesis, la globalización para el ámbito de las ciencias sociales y humanas representa un recurso teórico que permite explorar las diferentes conexiones y complejidades en el tejido humano-social, referente a hábitos, costumbres, creencias y prácticas rituales en las sucesivas etapas del capitalismo, un sistema muy dinámico e inestable; pero, que adquiere la apariencia de un orden

pese a sus contradicciones internas para eventualmente mostrar cierta coherencia durante algún tiempo. Es importante aclarar que la globalización en Latinoamérica y el Caribe no se vive del mismo modo que en la Europa Occidental o en Asia, ya que existen diferentes modos de regular y administrar las fuerzas globalizadoras al interior de las fronteras nacionales (aguas adentro).

Asimismo, la apresurada incidencia de las dinámicas globales sobre cada territorio local y la prospera interdependencia de los territorios sin tener en cuenta la distancia, han posibilitado la integración y cohesión social; pero, al mismo tiempo ha profundizado su exclusión y la insurgencia de nuevas problemáticas sociales, medioambientales y económicas, tales como: tráfico ilegal de drogas, armas, personas, animales en extinción, xenofobias a los flujos migratorios, violación de los derechos humanos de los refugiados por disputas territoriales, guerras religiosas y étnicas, racismo en su estado más irracional, entre otras, lo cual amerita con urgencia la cooperación y corresponsabilidad internacional.

A manera de epílogo. "Caminante no hay camino se hace caos al andar"

Muy expeditamente Balandier (2003), declara que el movimiento es el escolta del desorden, lo caótico o indeterminado; pero al mismo tiempo es acompañante del anhelado orden, pues desde los albores de los tiempos las civilizaciones y sus culturas se clasificaban según el lugar digno que les concedía la historia o no. En el caso de las culturas Apolíneas, éstas privilegiaban el orden, la medida, la armonía y el equilibrio, y todo lo que implicaba una amenaza era considerado un mal, desorden o catástrofe.

En las culturas Dionisiacas, el énfasis se hacía en base a la fecundidad del desorden, los excesos y la efervescencia de los placeres, relacionando el movimiento con las fuerzas de la vida y su agotamiento con un orden cristalizado en la muerte. Todo esto explica una bifurcación civilizatoria por medio de la cual las culturas nacen del desorden y se desarrollan como orden, tal prestancia es parte constitutiva de su núcleo organizativo. En el caso de las culturas y sociedades de la tradición, el mito proclama y exalta al orden, pero a partir del caos del desorden que él contribuye a ordenar y a dominar ininterrumpidamente.

Con la irrupción de la modernidad occidental, aparecen nuevos derroteros vinculados con el movimiento Heraclitano (todo fluye nada permanece en el tiempo-espacio). Surge la idea Fáustica, la cual representa la fuerza vital de sobrevivencia, aquella capaz de vencer los obstáculos; sin ella, la vida misma carece de sentido y solo pueden ser alcanzados los valores más efímeros que existen. Por lo tanto, el humano Faustico se forja con las contradicciones y sus aspiraciones-expectativas rechazan todo límite impuesto.

En cuanto a la idea prometeica, que sirve para tipificar a las culturas emprendedoras y acumuladoras, lo que designa es la capacidad del sujeto humano de liberarse de las ataduras de los dioses míticos en pro de poseer y conquistar el mundo material, sus técnicas y artes. Esa ruptura de la historia reemplaza a un orden existente, regido por un poder heterónomo; es decir, un orden que debe hacerse y cuya realización se comprende como progreso. También en el escenario histórico, salta el sujeto precario o austero, producto de una cultura que ha perdido todo valor ordenado por la religión dogmática y se ha vuelto más aleatorio, señalando al mismo tiempo la ausencia de una consciencia de conjunto y el progresivo aumento de poder donado por la

ciencia y la tecnología que le ha vuelto un zombie, un extranjero itinerante sin retorno y el riesgo se ha convertido en su fiel acompañante.

Es por ello que la cultura del riesgo en la sociedad global, es una época de movimientos y consciencia del desorden, una época en que el sujeto humano debe enfrentar grandes retos y desafíos para su preservación como especie en el mundo tierra; sin embargo, su desarrollo tecno-científico le ha permitido incursionar en otros territorios galácticos con la mira en colonizar vastas extensiones de nada y con exiguas condiciones para la vida humana, tal es su vocación de conquista hacia lo exterior que no se ha dado cuenta, de su infértil capacidad de viajar a su propio ser interior, bajo esa celebre premisa Delfica: “Conócete a ti Mismo”. Sus delirios de grandeza lo pueden llevar a un proceso entrópico de gigantes proporciones, que ya no pueda conseguir su camino de regreso.

En la actualidad, la arista orden-desorden se ha vuelto un factor determinante en la noción del riesgo, pues éste se presenta en todas las dimensiones de la vida humana, incluso desde una perspectiva metafísica el hecho de vivir ya implica dentro de sí un gran riesgo del cual cada quien puede describirlo en términos morales, éticos, axiológicos y espirituales. El factor comunicación-incomunicación sombra y figura de ese orden-desorden roe nuestras consciencias, pues su poder e influencia social es incuestionable al punto de generar múltiples actitudes y reacciones en su onda expansiva global-local.

Esto demuestra que los medios de comunicación masiva y tecnologías digitales no son tigres de papel como muchos estudiosos creen, ellos han desempeñado una función central en la geopolítica internacional y la configuración de nuevos espacios y centros de poder, privilegiando siempre a una pequeña elite en detrimento de las grandes mayorías, que

paradójicamente se auto perciben como pequeñas minorías en la multidiversidad. La industria cultural por su parte, nos seduce con una ideología escatológica sin precedentes, nublando el juicio de lo que comprendemos como riesgos, apología de un mundo cambiante y con ello, la anestesia de la sensibilidad antes las necesidades del otro, la deconstrucción de la capacidad de asombro ante la injusticia social y la incomprensión del Ser.

Referencias

- Balandier, G. (2003). *El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*. España: Gedisa.
- Belo Moreira (2001). *Oportunidades y Desigualdades de la Globalización*. Material mimeografiado.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una Nueva Modernidad*. España: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*. España: Siglo XXI.
- Castell, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. México: Siglo XXI.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). España: Autor
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la Prisión*. (A. Garzón del Camino, Trad.). México: Siglo XXI.
- Gaeta, N. (2017). *La Intervención Comunicativa para la Reducción del Riesgo de Desastres. Análisis de las Políticas y las Prácticas Comunicativas en Tiempos Normales*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-73273/TesisDoctoral_NGaeta.pdf [02/12/2019].
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado. Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*. España: Taurus

- Held, D. (1997). *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Gobierno al Estado Cosmopolita*. Paidós: Madrid, España
- López, J y Luján, J. (2000). *Ciencia y Política del Riesgo*. España: Alianza
- Luhmann, N. (1998) *Sociología del Riesgo*. Universidad Iberoamericana. México
- Morín, E. (2015). *Enseñar a Vivir*. Libro disponible en: <http://www.edgarmorin.org/images/PDF/Ensenar-a-vivir.pdf> [02/12/2019].
- Olivé, León. (2004). *Riesgo, Ética y Participación Pública*. OEI. México
- Roca, S. (2008). *Respuestas Locales a Procesos Globales: Un Estudio de Caso en la Norpatagonia*. Tesis Doctoral Publicada. Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/1758968x.pdf> [02/12/2019]
- Schirrmacher, F. (2005). *El Complot de Matusalén*. (A. Coll, Trad.). México: Taurus: México.
- Soldano, A. (2009, Marzo). *Conceptos sobre Riesgo*. Síntesis Temática realizada para el Foro Virtual de la RIMD creada para la Capacitación en Teledetección Aplicada a la Reducción del Riesgo por Inundaciones. Buenos Aires, Argentina.
- Toffler, A. (1979). *La Tercera Ola*. México: Edivisión.

**RETOS PEDAGÓGICOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE ADVERSIDAD****PEDAGOGICAL CHALLENGES OF THE UNIVERSITY TEACHER IN THE CONSTRUCTION OF
KNOWLEDGE IN TIMES OF ADVERSITY****Aura Aguilar**auraguilar72@gmail.com

ORCID 0000-0002-5907-0287

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 21/05/2019 - Aprobado: 18/09/2019

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar la importancia de incluir nuevos paradigmas en la formación de conocimiento a nivel universitario. La educación universitaria vive una transformación. Esto significa que, los procesos de reforma educativa giran en la búsqueda de la calidad, implica la generación de modelos innovadores centrados en el estudiante, fomentar la autogestión, formación integral y aprendizaje a lo largo de la vida. Desde las teorías del aprendizaje, surge la implementación del Constructivismo como una forma de educar en valores y lleva a la praxis de una educación participativa. Para lograr un aprendizaje significativo mediante estrategias propuestas por el docente que permitirán a los discentes una actividad mental, social y afectiva que favorecerá su proceso de aprendizaje.

Palabras **Clave:** educación
universitaria, conocimiento,
aprendizaje.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the importance of including new paradigms in university-level knowledge training. University education is changing. This means that educational reform processes revolve in the pursuit of quality, involving the generation of innovative student-centered models, fostering self-management, comprehensive training and lifelong learning. From theories of learning, the implementation of Constructivism arises as a way of educating in values and leads to the practice of participatory education. To achieve meaningful learning through strategies proposed by the teacher that will allow the people to have a mental, social and affective activity that will promote their learning process.

Keywords: university education,
knowledge, learning.

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender"
Paolo Freire.

El docente universitario: retos

El docente universitario es un profesional cuya tarea es lograr los objetivos planteados por la universidad con el fin de satisfacer las demandas de la sociedad hacia ésta. Debe ser un especialista reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. Históricamente la función del docente ha sido la de actuar como depositario y transmisor de conocimientos, hoy en día puede decirse que tal función ha cambiado de matiz, su misión ahora es la de facilitar al estudiante el acceso al conocimiento, ayudándole, a desarrollar su capacidad de comprensión, reflexión, y fomentando en él capacidades y habilidades que, de forma conjunta, le permitan desarrollar destrezas para desenvolverse en su campo profesional.

Desde esta perspectiva la Educación es clave para el desarrollo de un país, tanto en lo económico, político, social y cultural, entre otros, por eso el Estado la tiene presente en sus políticas como prioridad, puesto que mediante el proceso educativo se forman los futuros profesionales, que egresen de nuestras universidades, los cuales se caracterizan por ser críticos ante las diferentes situaciones que se presenten, reflexivos con la capacidad analítica de estudiar cualquier eventualidad social objetivamente y comprometidos desde una visión ética con el país, como se establece en el Artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

En este sentido, UNESCO (1998), en La Conferencia Mundial de Educación Superior, sostiene que una de las misiones más importante es aumentar las

competencias de los estudiantes para que puedan vivir en medio de cambios inesperado producto del avance de la ciencia, para que sean agentes de transformación y que provoquen los cambios necesarios que requiere nuestra sociedad en el siglo XXI.

Por lo antes expuesto es necesario que, a través del Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria (MPPEU), se establezcan los cambios necesarios en nuestras universidades para promover en el proceso de enseñanza y aprendizaje que tengan como finalidad egresar profesionales con la capacidad de resolver los problemas que nuestra sociedad presenta, basándose el paradigma constructivista que involucre al estudiante que se apropie de la búsqueda de su conocimiento en una forma activa bajo la tutela de su facilitador guía.

En ese sentido, se debe comenzar con el cambio de paradigmas en la educación universitaria, dejar el viejo enfoque conductista, donde el papel del docente es activo, predominante, imponiendo sus ideas sobre los estudiantes, en este modelo el único que tiene el conocimiento es el profesor y el estudiante se convierte en un repetidor de conocimiento en forma memorística y mecánica, por una combinación entre ambos (conductista-constructivista), adoptando un modelo que logre los cambios de actitud en nuestros estudiantes pasivos en la forma de adquirir el conocimiento a una forma activa donde el estudiante se apropie de la búsqueda del conocimiento por iniciativa propia, en otras palabras la posición correcta es aprender-aprender con un docente que será un tutor, guía que se preocupe de enseñar-enseñar, en estos momentos de crisis y emergencia, el constructivismo se ha hecho presente en las universidades más que en otro espacio educativo, la idea es reforzar este paradigma constructivista en la distancia, donde los estudiantes tienen que solucionar junto a sus docentes reforzando conocimientos donde solo

dependerá en gran parte de los mismos en que el aprendizaje se haga significativo.

Cabe señalar que, el constructivismo está basado en que un individuo aprenda en su contexto social, donde adquiere información que pasara a ser conocimiento nuevo adquirido por su interrelación continua con otros grupos sociales. Otra característica del constructivismo es considerar positivo el momento del error en el proceso de la construcción del conocimiento para que reflexionando el sujeto pueda modificar el conocimiento previo ya adquirido.

En este orden de ideas se plantea que, hoy día la educación necesita de una nueva visión de modo que su planeación sea congruente con las características de la sociedad, de la innovación, como por ejemplo, el desarrollo y promoción de las nuevas tecnologías. Por lo que se ha visto la necesidad de repensar los conceptos básicos de la planeación estratégica y explorar las competencias que las instituciones de educación forzosamente requieren para poder confrontar las exigencias que enfrentan los estudiantes del siglo XXI.

En este marco de ideas, según López (2015), *"a nivel superior existe una discusión sobre la necesidad de estudiar las competencias cognitivas que poseen los estudiantes para enfrentar los retos y problemas que pudieran presentársele cuando esté en contacto con su realidad"* (p. s/n.). Por lo que los investigadores educativos utilizan la teoría cognitiva para estudiar los procesos mentales que exhiben los estudiantes, en las situaciones problemáticas que se les presentan en su ámbito académico, contextualizadas con su entorno. Por lo tanto, se hace necesario conceptualizar el constructo teórico denominado cognición. Asimismo, Pozo (2004), indica que la cognición se refiere a los recursos y habilidades intelectuales para aprender y

a la compatibilidad existente entre las demandas de la situación de aprendizaje, y los recursos o competencias que poseen los estudiantes.

Mientras que para González (2016), cognición es el nombre global de las operaciones mentales que realizan los estudiantes al procesar la información que reciben. Desde esta perspectiva, este autor establece que el paradigma cognoscitivista sustenta el aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Por su parte, Carretero (2014), indica que el cognoscitivismo es el proceso independiente de decodificación de significados que conducen a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permiten la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo de cada individuo, lo cual le da valor real a cualquier cosa que desee aprender.

Lo anterior indica que, las competencias intelectuales de los estudiantes en el ámbito de la educación superior son primordiales para acometer con propiedad su actividad profesional. Por lo que a nivel universitario se hace pertinente fortalecer las competencias cognitivas de los estudiantes a los fines de que los mismos puedan tener la capacidad para resolver problemas de su realidad con efectividad. Al respecto, Rodríguez (2014), señala que la competencia es la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse sólo a ellos. Como es sabido, la competencia es una característica propia del ser humano que se manifiesta en su gran capacidad para utilizar recursos que le permitan inventar o improvisar respuestas para algo nuevo sin tener que ajustarse a los patrones preestablecidos, no obstante, lo esencial de la competencia radica en que se constituye en acciones para saber hacer en un contexto.

En esta perspectiva, las competencias pueden asumirse como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre, en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en un continuo cambio. En consecuencia, la educación superior tiene el reto de mejorar su calidad, pero para ello, es requisito indispensable ir más allá de asumir las competencias cognitivas del estudiante como un saber hacer en contexto.

En este marco de ideas, Gallegos (2009), sostiene que las competencias cognitivas:

No son capacidades preexistentes a desarrollar, sino construcciones objeto de reconstrucciones. Se trata entonces de un dominio de experiencias acumuladas y cotidianas, e informales de distintos tipos, que le ayudan al ser humano a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social – cultural que le permitirá vivir en comodidad, para lo cual el mero saber cotidiano no basta, sino que es necesario saber – hacer o inteligencia procedimental que le permitirá actuar en diferentes contextos para solucionar problemas en especial relacionado con el conocimiento. (p. 69)

De lo anterior se evidencia que las competencias cognitivas se generan de las interacciones fluctuantes de una persona con un colectivo en atención a sus estructuras cognoscitivas, que generan nuevas formas de pensamiento y de actuar en consonancia con sus intereses y conocimientos previos. En relación con esto, Poggioli (2013), sostiene que el estudiante debería tener conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ello, es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información.

Por su parte, Díaz y Hernández. (2016), señalan que uno de los principales problemas que afectan la enseñanza en la educación universitaria están relacionadas con la falta de desarrollo de competencias cognitivas para garantizar la eficacia y la formación profesional, en la que no tienen como hilo conductor la reflexión, y que desarrollen un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a través de un pensamiento riguroso, sometido a la prueba lógica y la experiencia, en donde las ideas sean internamente consistentes y apoyadas por argumentos válidos.

En consideración a lo expuesto, Cabrera (2004), argumenta que en el pensamiento:

Intervienen procesos complejos, rápidos inconscientes y tan fugaces que no logramos memorizarlos. Los intentos de explicar el modo en que los procesos cognitivos tienen lugar y son tan antiguos como la propia filosofía; desentrañan los mecanismos del pensamiento y siguen siendo uno de los grandes retos del ser humano. Actualmente, el pensamiento forma parte del concepto de cognición, el cual se define como un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje. (p.45)

Estas aseveraciones son de singular importancia para entender el significado de los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que utilizan estrategias educativas que potencian la construcción de conocimientos. En este contexto, La Psicología cognitiva, según Díaz y Hernández. (2016), considera el aprendizaje constructivo como la sucesión de las modificaciones de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. Se han elaborado diversas teorías acerca de la forma en que se crean y desarrollan

las estructuras del conocimiento (en las personas). Dentro de estas teorías se encuentra la Teoría constructivista del aprendizaje, en el cual los estudiantes son inducidos a descubrir las reglas del objeto de estudio por sí mismos.

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados; en otras palabras, *"el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias"* (Ob. Cit., p. 25).

Los teóricos cognitivos como Piaget y Ausubel (1974), citados Chadwick (2001), plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso. Ahora bien, el constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento. No obstante, independientemente de estas variaciones, el constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada, misma estructura que puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel más complejo, en el cual es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades así pueden consolidar sus aprendizajes adecuadamente.

La formalización de la teoría del constructivismo, para Carretero (2014), se atribuye generalmente a Jean Piaget, que articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende, sugirió que, a través de procesos de acomodación y asimilación los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las

experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo, esto significa que asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de reenmarcar su representación mental del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. Acomodando esta nueva experiencia y rehaciendo nuestra idea de cómo funciona el mundo, aprendemos de cada experiencia.

Bajo este argumento de aprendizaje, los estudiantes son artífices de su propio progreso educativo de acuerdo a sus intereses y potencialidades, ahora el educando es un actor activo de su propio aprendizaje y la filosofía del aprendizaje constructivista considera que el estudiante aprende cuando reestructura sus esquemas mentales, estando en contacto con una situación problemática que lo impulsa a revisar sus conocimientos previos y conjugarlos con la información que procede del entorno, activando procesos mentales que le permiten buscar alternativas de solución a los problemas o para crear o innovar en el caso de satisfacción de necesidades.

En este contexto educativo, uno de los problemas graves que enfrentan las universidades del país, según Mora (2016), es el que tiene que ver con el bajo rendimiento estudiantil, lo cual pudiera estar sucediendo por la falta de aplicación de metodologías de enseñanza aprendizaje que permitan al estudiante la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, esta situación se ve agravada por el hecho de que los egresados de educación superior pareciera que no poseen las competencias cognitivas adecuadas para enfrentarse a situaciones problemáticas de su realidad que se le asignan como tareas a realizar durante el desarrollo de su actividad académica.

Para González (2016), esta situación incide en forma negativa en el perfil del profesional que se desea formar para entrar de manera exitosa en el campo

laboral, por el hecho de que estos egresados universitarios no poseen las competencias básicas necesarias para solventar problemas que se le presente durante su actividad profesional.

Esto significa que, en el seno universitario pareciera que no se está incentivando al estudiante para que adquiriera las competencias cognitivas idóneas que le permitan ejercer con efectividad su actividad tanto académica como laboral. En atención a ello, para que el estudiante de educación superior pueda enfrentar con propiedad los retos que se le presenten en su entorno deberá contar con las competencias cognitivas que lo impulsen a desarrollar nuevas ideas, esto es, a descubrir alternativas que le permitan construir nuevos conocimientos necesarios para innovar y resolver problemas que se constituirán en cúmulo de experiencias y eficacia profesional.

En consonancia con lo expuesto, en educación universitaria, para Estévez (2013), las estrategias docentes para potenciar el aprendizaje deberán estar regidas por los nuevos enfoques educativos que privilegian el aprendizaje por descubrimiento. Por lo que, las nuevas metodologías de enseñanza que incentivan el aprendizaje significativo y colaborativo, tales como el trabajo en grupos, talleres de resolución de problemas, utilizando las herramientas de comunicación de tecnología informática de punta, se constituyen en estrategias para incentivar, en los alumnos de educación superior, el aprendizaje mediado y la construcción de nuevos conocimientos.

Consideraciones Finales

El docente tiene la misión de contribuir en la formación integral de los discentes insertos en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, especialmente en las Escuelas de Educación encargadas de la formación de

profesores, donde su función como formador, juega un rol protagónico. Al respecto, el mismo debe estar consciente de la necesidad de establecer una racionalidad que legitime y oriente su gestión instruccional en aras de generar procesos de concientización y transformación.

En este sentido la formación docente, durante mucho tiempo, las prácticas pedagógicas se inscribieron en un paradigma positivista, en el que se percibe la realidad desde una perspectiva objetiva, lineal, sujeta a regularidades, y en donde el individuo, en su devenir histórico cultural-ideológico, era soslayado, además, se propugnaba una epistemología absolutista por parte del docente, reduciendo el rol del estudiante a un sujeto receptor de información. Históricamente la formación docente en Venezuela ha sido el reflejo de modelos academicistas y tecnológicos.

De hecho, el modelo academicista ha prevalecido una cultura memorística, especie de educación bancaria, cuya dirección es lineal y determinista, proporcionando la reproducción acrítica, a histórica de contenidos y actitudes en los docentes en formación. Por otro lado, el modelo tecnológico, en un intento por sistematizar y darle direccionalidad controlada a la dinámica educativa, cayó también en un reduccionismo en cuanto al despliegue de todas las potencialidades del ser humano, dado el marcado sesgo eficientista de dicha perspectiva. El énfasis en el producto soslaya interesantes aspectos de los procesos, cognitivos y metacognitivos que caracterizan la complejidad del ser humano.

Se hace necesario entonces, que explícita o implícitamente la práctica pedagógica del docente universitario se posicione evolutivamente en una determinada racionalidad alternativa para estructurar y direccionar el impacto de los aprendizajes de los alumnos. Al identificar su acción docente con el

modelo academicista o el tecnológico, podría estar obstaculizado su propio desarrollo profesional académico, cercenando la capacidad de propiciar aprendizajes más significativos y potenciadores, limitando la misión de la universidad que es la formación de recursos humanos excelentes mediante la generación y difusión de conocimientos para promocionar los cambios científicos culturales y tecnológicos que necesita el desarrollo local, regional y nacional.

El constructivismo amerita de los docentes que laboran en el ámbito de la Educación Universitaria, específicamente a los de las escuelas de Educación, los siguientes desafíos: concretar el paradigma constructivista en el diseño curricular que legitima y orienta los procesos de formación docente; reconocer la relación dialéctica y ecosistémica entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento; valorar y promover la actuación autónoma del alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje; tomar en cuenta la realidad contextual utilizando aquellos elementos que le permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos y asumir una actitud heurística, investigativa, que permita identificar y canalizar los ricos aportes que se generan en las prácticas pedagógicas realizadas en la complejidad del aula de clase.

En la perspectiva constructivista se concibe al docente como un agente de cambio que tenga la capacidad de indagar el por qué y el para qué de su acción docente. Cabe destacar que, las realidades además de complejas son variables, y que los contextos en dónde los docentes en formación van a ejercer su práctica son únicas y que responden a epistemes o modos de comprender también únicas.

Por ende, el constructivismo es esencialmente un enfoque epistemológico que sostiene que todo conocimiento es construido como resultado de procesos

cognitivos dentro de la mente humana, rechaza la idea de que el conocimiento se la representación de una realidad externa independiente del espectador. Si se analizan los principios y categorías fundamentales del constructivismo con fines didácticos, el primer paso en el proceso de aprendizaje, por tanto, es hacer que los profesores y los estudiantes sean conscientes de su visión del mundo. Cuanto más saben los profesores de los marcos conceptuales individuales de los estudiantes, mejor pueden poner en evidencia las limitaciones de dichos marcos, y más probable es que puedan inducir a los estudiantes a reconsiderar y reformular su propia visión del mundo.

Los estudiantes deberían autorregularse y participar plenamente en el proceso de aprendizaje y el docente, como agente facilitador, orientador y dinamizador del proceso de docente-educativo, puede buscar deliberadamente experiencias de aprendizaje suplementarias y pueden ser muy efectivos a la hora de modificar sus propias visiones del mundo.

Se ha comentado y esclarecido varias veces que la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.

Sin embargo, esta muestra su potencialidad en la medida en que es utilizada como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de los aprendizajes. Probablemente, lo que se quería decir con esta larga frase es que la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer

juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. En este sentido, puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los «pensamientos psicopedagógicos» de los profesores, a las teorías, más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen.

Referencias

- Cabrera, J. (2004). Material de apoyo del Taller Construcción de Competencias Cognoscitivas. Mérida, Venezuela.
- Carretero, J. (2014). Actividades para un aula investigativa y de interacción constructivista. *Revista de Tecnología Educativa*. (Vol. XII, N° 3).
- Chadwick, C. (2001). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Asunción. Editorial Salesiana.
- Díaz, F y Hernández, G. (1016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw Hill.
- Estévez, E. (2013). *Enseñar a aprender, estrategias cognitivas* México: Editorial Paidós.
- Gallegos B., Rómulo. (2009). *Competencias Cognoscitivas*. Colombia: Editorial Magisterio. .
- González, F. (2016). *Paradigmas en la enseñanza de la matemática*. Impreupel. Serie: Temas de Educación Matemática 1. Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial No. N°5.929 Extraordinario. Caracas 15 de agosto de 2009.
- López, J. (2013). Aprendizaje de la matemática. Una experiencia didáctica desde la docencia universitaria. *Revista Ciencias de la Educación* (Vol. 23, N° 41, p. 133-146). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n41/art10.pdf> [15/05/2019]
- Mora, D. (2016). *Didáctica de las matemáticas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. EBUC

- Poggioli, L, (2013). *Enseñando a aprender manual*. Venezuela: Fundación Empresas Polar
- Pozo, I. (2004). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (3a ed.). España: Ediciones Moronta.
- Rodríguez, S (2014). *Inventamos o Erramos*. Colección dirigida por María J. Tejera. Segunda Educación en El dorado, 1992. Monte Ávila Latinoamericana, C. A.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad*. (Vol. 9, N° 2, p. 97-113). Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
[15/05/2019]

ÉTICA DEL DOCENTE Y PRAXIS EDUCATIVA: UNA VISIÓN MÁS ALLÁ DEL DISCURSO

TEACHER ETHICS AND EDUCATIONAL PRAXIS: A VISION BEYOND THE SPEECH

Clementina Rivero

profcllemen@hotmail.com

ORCID 0000-0001-6402-4181

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 27/06/2019 - Aprobado: 15/09/2019

Resumen

Este artículo ostenta el tema de la ética del docente y praxis educativa en educación primaria. Se busca realizar un análisis teórico que permita ahondar en el tema de la ética. La intención es interpretar como están desarrollando los profesionales de la docencia su práctica pedagógica desde una perspectiva ética en el marco de la Ley Orgánica de Educación, (2009) Este propósito implica, profundizar en una educación basada en principios éticos, la cual es posible y necesaria de ser abordada por docentes con un alto compromiso ético, para ello, se retoman los planteamientos de Filloux (2008) acerca de la educación ética y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992).

Palabras Clave: ética, praxis educativa, pedagogía, docencia.

Abstract

This article holds the issue of the ethics of the teacher and educational praxis in primary education. It is fork to perform a theoretical analysis that allows to deepen the ethics issue. The intention is to interpret how professionals of teaching are being developing their pedagogical practice from an ethical perspective in the framework of the Organic Education Act (2009). This purpose implies, deepening in education based on ethical principles, which is possible and necessary to be addressed by teachers with an ethical commitment, for this purpose, the approaches of Filloux (2009) about ethical education and theory of the moral development of Kohlberg (1992) are being retaken.

Keywords: ethics, educational praxis, pedagogy, teaching.

Contextualización y Análisis

Filloux (2008) cuando argumenta acerca de la educación ética señala, que ésta no resulta solamente de la instrucción en un saber elaborado sobre un conjunto de valores preexistentes a las situaciones, sino de una formación en la posibilidad de plantearse interrogantes: ¿Cómo hacer, cómo decir, cómo vivir para que lo humano, los valores humanos sean creados y recreados sin cesar en la acción?

Es por ello, los docentes están llamados a afrontar reflexivamente sus procesos de praxis pedagógica acogiendo ideas de las teorías que le ayuden en el proceso práctico a crecer como profesional en su quehacer docente. Para ello, el docente debe seguir algunos pasos importantes como : actuar como docente, someter sus acciones a reflexión y análisis, tomar conciencia de la acción, incorporar cambios en la misma y emitir juicios sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo accionar.

Desde del quehacer docente y siguiendo la relación bidireccional la cual surge entre un educador y un educando cuando tratan de convivir y coexistir juntos, debe centrarse de manera empática para analizar y reflexionar sobre la finalidad de sus acciones, fundamentalmente en las acciones del docente, cuando éste se coloca frente a su estudiante y/o frente a otro docente, pues se trata de reconocer y respetar al “otro” como sujeto de educación, lo cual implica revisar y debatir la praxis educativa desde un punto de vista ético. Cada vez que el educador actúa, en todo lo que dice y hace, en todas y cada una de las decisiones tomadas, debe permitir que el otro sea un sujeto ante él y no contra él.

En consecuencia, los docentes representan un eslabón importante para la construcción de una educación de excelencia académica y evolución del ser

humano, que contribuya a la autonomía de las personas, la construcción de la paz y el desarrollo de las sociedades. Por consiguiente, la educación como derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa, pues ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, sin exclusión alguna.

El proceso educativo conlleva a los docentes a reflexionar logrando el maestro internalice su rol con pertinencia; es decir, tenga presente el compromiso adquirido con la comunidad estudiantil, el cual, según (Prieto Figueroa, 1984), debe ser con dedicación, de dones especiales para dar amor a la humanidad sobre todo a los niños, realizar un trabajo permanente y poseer una formación donde esté presente la idea del futuro que encaran los niños. Este autor también afirma:

... un maestro no debe descuidar su propia labor formativa que no termina nunca, su saber debe enriquecerse y ponerse al día con constancia que no puede debilitarse... El maestro que no es capaz de aprender durante toda su vida es hombre que no progresa. (Prieto Figueroa, 1984, p. 5)

De acuerdo con el maestro Prieto Figueroa, el profesional de la docencia debe tener un alto concepto de lo que significa su proceso de formación permanente para el cumplimiento eficiente de la función de enseñar, debe internalizar con precisión la labor humanística que ha de emprender día a día, por lo tanto, , expresa; *"...para que la enseñanza pueda convertirse en conocimiento, es necesario que sea aclarado, comprendido por la inteligencia, es decir aprendido su sentido"* (ob. cit., p. 40).

Lo referido anteriormente permite centrar particular atención en el contexto educativo venezolano, el cual ha mostrado debilidades en el proceso de transformación de la educación venezolana y por ende en la praxis pedagógica que ha venido presentando deficiencias palpables que afectan el proceso educativo en el subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación primaria.

Por tanto, se pretende abogar por los docentes, desde el desarrollo de su praxis en la escuela, donde reconozcan la responsabilidad fundamental de participar en la construcción de una educación desde un marco ético y apagados a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009) en lo atinente a los fines de la educación.

En consecuencia, la reconducción del sistema educativo venezolano con la mira puesta hacia una educación de calidad, es una tarea inaplazable, pues no se ha logrado poner en práctica de manera sistemática las bases de un Proyecto Educativo Nacional en el cual se establezcan las prioridades educativas, la continuidad de las políticas en el tiempo y la evaluación permanente de la calidad.

Por consiguiente, surge la necesidad de viabilizar un nuevo modelo de escuela con un enfoque pedagógico innovador y de calidad y énfasis en la formación en valores, para formar sujetos desde el ámbito escolar para el advenimiento de una nueva conciencia ética y moral.

De allí que, el trabajo pedagógico, la educación moral y ética junto a los buenos procedimientos, actitudes y valores de los docentes se presenta como una exigencia educativa ante una sociedad donde los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres y los

pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas y científicas.

Al respecto, Kohlberg (1992) refiere la necesidad de una reforma educacional mucho más importante de todas las que hemos conocido, una reforma que no se inspire en los avances tecnológicos, sino en los ideales morales de la justicia, la democracia y la comunidad, una reforma dedicada a impulsar a las escuelas a incorporar en sus instituciones y en su cultura los valores máspreciados, enseñando a los estudiantes a comprenderlos y practicarlos.

Desde esta perspectiva, es imperativo asumir la educación como elemento transformador e integrador entre el individuo y la sociedad, es reconocer el principio filosófico de la educación y su modo de operar en la realidad concreta donde el ser humano se desarrolla. Al respecto, (Morín, 2002, p.15), señala *“el conocimiento pertinente es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto que ésta se inscribe.”* Esto invita a todos los problemas particulares a plantearse y pensarse correctamente desde y en su contexto.

¿Por qué la necesidad de abordar el tema de la ética en educación?

El tema ético se procura abordar directamente relacionado con el contexto educativo, haciendo énfasis en el comportamiento ético y la formación moral de los docentes en las instituciones educativas del nivel de educación primaria. Esta inquietud se apoya en los indicadores de los resultados de la consulta educativa (2015) en la dimensión que atendió como prioridad lo referente a la situación de los docentes venezolanos.

En la consulta educativa que se realizó a nivel nacional se detectó el deseo de convocar a un aprendizaje de estímulo a la curiosidad, de comprensión de los problemas cotidianos, mediante una educación que incorpore unos ejes

integradores como la convivencia, la participación, el ejercicio de la ciudadanía, los derechos humanos, el diálogo, el respeto por la diferencia.

Estudiantes y diversos sectores consultados manifestaron inconformidad con el desempeño de las y los docentes, por considerar que carecen de habilidades y destrezas pedagógicas. Pues, la formación recibida por los docentes, da poca importancia a la pedagogía del amor y el ejemplo, por ende, muchos docentes desarrollan su labor pedagógica en la mayoría de los casos, con cierta resistencia a los nuevos cambios curriculares, al desafío que representa las tecnologías, así como a los procesos didácticos innovadores y creativos propios de una praxis educativa efectiva. Así quedó expuesto en los resultados de la consulta por la calidad educativa impulsada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015)

El estudio de la consulta educativa enuncia una deficiente educación en un importante grupo de estudiantes debido a la poca preparación de profesores o educadores debidamente preparados para ejercer su rol, lo cual es una señal que indica la poca probabilidad de lograr la educación propuesta por la UNESCO (2011) en las metas del milenio.

En el mismo orden de ideas, se considera el Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2001), como un documento que esboza la necesidad de viabilizar un nuevo modelo de escuela con un enfoque pedagógico innovador y dinámico. Asimismo, el Plan Nacional de Formación Docente (2013), es otro documento importante para hacer referencia en este planteamiento, por cuanto este plan surge en el periodo escolar 2012-2013 por instrucciones de los representantes del Ministro de Educación con la intención de potenciar la formación docente desde la investigación e innovación, para consolidar el cambio de una educación tradicional a una educación transformadora y liberadora.

Por lo antes expuesto, se hace necesaria una renovación pedagógica permanente que implique promover a un docente capaz de atender a niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia y de su acervo, con lo cual, conlleva a construir y expresar sus ideas y sentimientos, considerar puntos de vista diferentes, comprender y aprender la producción cultural humana, de manera permanente. Todo invita entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su rumbo confuso hacia una cierta unidad.

De acuerdo a lo anteriormente escrito, Hortal (2002) relata la necesidad de encomendar a los docentes cumplir con tareas centrales como lo es transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y las capacidades cognoscitivas de los alumnos, la de ser acompañantes y guías de la adquisición de habilidades, métodos y actitudes, haciendo bien su cometido, enseñando y educando, para no solo contribuir al crecimiento intelectual de sus alumnos, sino también, a la vez eduquen y eleven su nivel vital y personal.

En consecuencia, los docentes deben replantear su gestión pedagógica para atender la demanda y desafíos de esta época caracterizada por un contexto global, es por ello que en la actualidad, se requiere un docente comprometido con sus funciones, pues el trabajo docentes contribuye directamente con la autonomía de las personas, la construcción de la paz y el desarrollo de las sociedades; un maestro, que no sea indiferente ante la realidad educativa que demanda un proceso de transformación donde la praxis docente procure el desarrollo integral de las habilidades y capacidades de los estudiantes; haciendo uso de estrategias propiciadoras en el estudiantado, motivación hacia las actividades educativas permitiéndole desarrollar un pensamiento crítico con la finalidad de enfrentar nuevos retos.

Corresponde entonces a los educadores generar un enfoque crítico de los problemas que surgen en situaciones particulares, haciendo necesario indagar sobre las contradicciones existentes entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre la prescripción y la acción, entre la conciencia y la cultura.

Perspectiva ética y moral desde los planteamientos de Filloux (2008)

Desde las reflexiones de Filloux, el tema de una educación ética se sitúa en la perspectiva de las interrogantes sobre lo que ocurre en la clase y no solamente fuera de ella, en el campo escolar, a nivel de un proceso educativo para educar a la ciudadanía, en el civismo, pero el proceso educativo se complace con solo transmitir saberes instrumentales, muchas veces carentes de sentido.

Por lo antes planteado, surge la pregunta ¿en la actualidad se va verdaderamente hacia una educación ética?, para Filloux, la respuesta requiere de una reflexión amplia y a la vez necesaria, capaz de dar significado sobre la educación ética de un sujeto, no tanto como actor de una perspectiva simplemente sociológica, sino como sujeto psíquico. La realización ética es una contra – realización, que pone al sujeto frente a él como sujeto consciente, pero también como sujeto de lo inconsciente. Esto es lo que marca una distinción esencial entre “moral y ética”

La moral conforma, mientras la ética interpela, lo que es otra cosa. Es por ello, si las reglas o normas “morales” pueden variar, esencialmente en función de las condiciones de vida de una sociedad. La pluralidad de las interpretaciones posibles de lo que es ético o no lo es, no se sitúa en el nivel de reglas o de valores comúnmente admitidos en tal o cual grupo social. Esas

interpretaciones se sitúan a nivel del modo de interrogación más allá del grupo y recae sobre el universal humano.

Educación en la ética sería, según (Levinas, 1995 citado por Filloux, 2008), formar el sujeto para el advenimiento de interrogaciones o de elecciones en la que el “otro humano” esté en el centro del proceso educativo. La expresión, educación ética o en la ética, debe tomar explícitamente su distancia con relación a la expresión educación moral que, por otra parte, no ha dado lugar sino a pocos estudios desde Durkheim, (citado por Filloux, 2008) quien indica una dirección de una educación moral que se fundaría o se superaría a sí misma, para convertirse en educación ética, en momentos en los que el sentido de lo humano es una cuestión insoslayable.

Por consiguiente, ya se ha señalado lo que parece ser la diferencia de fondo entre una moral y una ética: una está hecha de códigos a los que hay que adecuarse, la otra de una exigencia de humanidad centrada en la intersubjetividad, en lo “humano”.

En esta perspectiva, el término “educación moral” plantea simplemente la cuestión de un acceso, de un aprendizaje respecto de una definición de lo que es inmoral o moral en un grupo social. Educación para una moral que puede definirse como un corpus de normas de comportamiento. El término “educación ética” no podría remitir a algún cuerpo establecido de normas de acción, sino a una exigencia, a una interrogación, a elecciones. A nivel del proceso escolar, ello implica responder al problema atinente a la educación ética cuando plantea: cuáles son las condiciones de posibilidad de una formación que sensibilice a un espíritu de búsqueda específica, para el advenimiento de una conciencia ética.

Educación moral según Lawrence Kohlberg (1992)

La Teoría del desarrollo moral de Kohlberg es una teoría acerca de cómo vamos desarrollando y evolucionando el juicio moral a medida que crecemos desde niños hasta llegar a la etapa adulta.

Por consiguiente, la postura más defendida de la historia del pensamiento ético es la de la moral, pues podía y debía ser enseñada y aprendida. No obstante, aunque existe un acuerdo casi unánime acerca de la necesidad de educar moralmente a la actual y a la próxima generación, el consenso desaparece cuando se trata de definir cómo hacerlo y qué valores transmitir.

Ante la pregunta de cómo enseñar la moralidad y qué valores transmitir se debe prestar atención tanto al contenido como a la forma de lo correspondiente a enseñar. Los hábitos buenos facilitan la voluntad de los actos, por tanto es fundamental una base sólida en la educación moral, la formación posterior contará con un fundamento en el cual apoyarse. Es sabido que el niño actúa antes de que se desarrolle su capacidad de razonamiento conceptual y moral, no obstante, puede ser educado a través de la adquisición de hábitos moralmente buenos, como un modo de despertar en él sentimientos positivos hacia los demás.

Por tanto, la educación humana, especialmente en la etapa inicial, es una responsabilidad irrenunciable, ya que quienes tienen contacto temprano con el niño influyen en su formación, es imposible dejar de influir educativamente en un sentido o en otro cuando se es responsable de la educación moral, en tal sentido, resulta indudable que es necesario ser personalmente honesto para enseñar la honestidad; el ejemplo es un elemento educador fundamental.

Por consiguiente, el fin de la educación no es solo hacer feliz a la persona, sino capacitarla para estar en condiciones de serlo por sí misma. En acuerdo con esta postura, hay una apremiante obligación en las escuelas de educación primaria por educar moralmente a su población estudiantil, donde intervenga los docentes como promotores de la educación moral, pues la pertinencia de la educación moral se imparte desde la escuela y dependerá en medida creciente de los educadores, tratando temas como la disciplina y otros asuntos relacionados con la formación moral requerida con la participación de todos los miembros de la escuela para encontrar la vía correcta o más expedita para una educación moral.

Para Kohlberg (1992), en el enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral, el profesor no se invoca ni se acentúa como autoridad, sino entra en juego como una opinión más, solo como guía, su rol consiste en presentar dilemas y realizar preguntas, con lo cual, el propio estudiante se interroga sobre sus juicios morales y las razones que lo motivan.

En consecuencia, cada persona posee unos valores relacionados con su entorno y actúa habitualmente de acuerdo con ellos, haciendo relación con la moralidad de la persona. Cuando esos valores entran en conflicto ante una situación determinada, el estudiante concreta en problemas o dilemas morales, apareciendo el juicio o razonamiento moral. Al respecto, Kohlberg (1992) estudió el juicio moral con la finalidad de poder entender el pensamiento humano, el desarrollo del juicio y sentido de justicia de las personas; por tanto concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles: Preconvencional, Convencional y Postconvencional.

Consideraciones finales:

Hacia una praxis educativa que comprenda el sentido de lo verdaderamente humano

Para Kohlberg (1992) la única forma éticamente aceptable de educación moral es la estimulación del desarrollo moral a través del progreso en los estadios del juicio moral pues le parecía que el desarrollo es el único fin justificable de la educación y es el único modo de evitar tanto el relativismo como el adoctrinamiento.

La enseñanza de Kohlberg, (ob.cit) estuvo centrada en la idea de construir a través de la enseñanza una sociedad justa. Los textos, elaborados por una serie de discípulos suyos en estrecha colaboración con el mismo autor, definen sus conceptos centrales, como la cultura moral, el crecimiento moral, el juicio moral; distinguen entre educación y adoctrinamiento, y muestran en casos concretos cómo analizar el clima moral de una escuela y qué significa en la práctica el trabajo con los estudiantes en la enseñanza moral.

Para Jonas, (1990), ser buenos ciudadanos aquí y ahora ya no basta. Una conducta ética requiere indagar sobre qué debemos cambiar en nuestra conducta para que otros seres humanos ajenos y lejanos en el espacio o en el tiempo, puedan vivir una realidad menos dolorosa y difícil.

Uno de los propósitos fundamentales que se perciben con la educación es formar el corazón y el espíritu de un hombre, procurar bienes y evitar males al individuo y a sus semejantes, por consiguiente, se puede considerar entonces a la educación como el empleo de las facultades para promover la felicidad humana.

Carr (1997) señala que la educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a crecer en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos; de allí la importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos procurando en ellos mismos disponer de ese saber y puedan llegar a ser referentes morales de sus estudiantes.

Finalmente, para lograr una educación de calidad para todos, es necesario revisar y analizar los diseños de las políticas públicas educativas, así como las acciones específicas para el perfeccionamiento del sistema educativo venezolano, la intención es dar un impulso desde la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, en la calidad de la oferta educativa y por ende procurar la excelencia en los resultados de aprendizaje.

En tal sentido, el llamado es al protagonismo docentes, a la comprensión de la realidad educativa para transformarla, con compromiso propio del quehacer docente fomentando a la vez la responsabilidad con los estudiantes. Considerando que no posible hablar de educación moral en la escuela, sin una transformación profunda de tal escuela. (Legrand 1991, citado por Filloux, 2008), agrega sólo una introducción seria de la formación ética en la escuela, es lo que debería ser el sentido de esta transformación.

Promocionar la autocrítica e incentivarla en los otros, trabajar las relaciones solidarias, estimular la autoestima y la esperanza rescatando los saberes y habilidades de cada uno. Interactuar desde el rol docente con los estudiantes aplicando el principio “Todos aprendemos de todos”, valorizando el concepto de educación permanente, donde la praxis pedagógica desde la cotidianidad del docente sea el motor que impulse una educación transformadora, de

calidad, con respuestas concretas al complejo sistema educativo que nos corresponde vivir.

Referencias

- Carr, W. (1997). *¿Teoría, Tecnología o Praxis? El futuro de la formación docente*. Conferencia en Argentina. Disponible en: [Http://www.cf.educ.ar/documentos/fd/docfd.html](http://www.cf.educ.ar/documentos/fd/docfd.html) [12/11/2018]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria del 24 de Marzo del 2.000. Caracas. Venezuela
- Filloux J. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao-España: Desclée De Brouwer, SA.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao-España: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (2011). *Toda persona tiene derecho a la educación*. Paris-Francia: Autor.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635. Extraordinaria del 28 de julio de 1980. Caracas. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). *Plan Nacional de Formación Docente*. (PNFD). Caracas, Venezuela: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2001). *Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. (PEN). Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Resultados de la Consulta Nacional de la Calidad Educativa*. Caracas, Venezuela: Autor
- Morín E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prieto Figueroa, L. (1984). *Principios Generales de la Educación Perspectiva actual*. Venezuela. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Prieto, A. (2007). "El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia". *Actividades investigativas en educación*. (Vol. 7, N° 2, p. 1-20). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770202> [02/11/2018]
- Vasco, C. (1980). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. En Pedagogía, discurso y poder. Bogotá-Colombia: Corprodic.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EL LIDERAZGO EN LOS CONSEJOS COMUNALES

CITIZEN PARTICIPATION AND LEADERSHIP IN COMMUNITY COUNCILS

Lesbia Maldonado

lesjosmald@gmail.com

ORCID 0000-0001-8513-4101

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 27/04/2019 - Aprobado: 02/07/2019

Resumen

El presente artículo describe la participación ciudadana, un deber a participar libremente en los asuntos públicos para generar cambios sociales; así lo establece el Artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, es el camino para abordar los componentes políticos, económicos, socioculturales y ambientales. Se requieren valores colectivos para afianzar la participación ciudadana, para la conformación del consejo comunal. La ley Orgánica de los Consejos Comunales tiene por objeto regular la conformación, organización y funcionamiento del consejo comunal, instancia de participación popular que abre espacio a todos los ciudadanos y grupo social presente en una comunidad, donde los representantes sociales deben velar por el cumplimiento de la ley que hace énfasis en la democracia participativa y protagónica.

Palabras Clave: participación ciudadana, consejo comunal, liderazgo.

Abstract

This article describes citizen participation, a duty to participate freely in public affairs to generate social change; this is established by Article 62 of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, it is the way to address political, economic, sociocultural and environmental components. Collective values are required to strengthen citizen participation, for the formation of the communal council. The organic law of the Communal Councils aims to regulate the formation, organization and functioning of the communal council, an instance of popular participation that opens up space for all citizens and social group present in a community, where social representatives must ensure compliance with the law that emphasizes participatory and leading democracy.

Keywords: Citizen Participation, community council, leadership.

Introducción

El presente artículo está orientado a exponer una de las atenciones del mundo actual como es resolver la mayor cantidad de problemas sociales, y es indudable que Latinoamérica está impregnada de pobreza, miseria, inequidad, insalubridad, falta de vivienda.

En este mismo orden de idea el Gobierno Nacional, está generando espacios a través de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), creando el marco jurídico necesario para que el pueblo y las organizaciones sociales, participen en la construcción de su propio destino, para este caso se citara del capítulo IV los derechos políticos del referendo popular, en Artículo 62 se puede leer lo siguiente:

Todos los ciudadanos tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidos, la participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto Individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica (p.66).

Siguiendo el Artículo 62, el mismo establece que es necesario organizar a la comunidad, en el proceso de participación ciudadana con un enfoque comunitario y de gestión social donde la comunicación, motivación, participación, organización y planificación sean pilares fundamentales para el desarrollo del proyecto social que la comunidad en conjunto, líder social y

consejo comunal deben entregar al organismo competente para la evaluación y aprobación del proyecto a desarrollar.

En este contexto el líder dicta el camino hacia el que deben dirigir el esfuerzo individual y colectivo en la aplicación de las estrategias, que por naturaleza se hace complicada para la implementación de la misma y además representa el mayor obstáculo en la mayoría de las ocasiones. El reto que tiene el líder corresponde en identificar exactamente lo que debe monitorearse, para comunicar, a los ciudadanos del sector comunal, si se están alcanzando las estrategias o se necesita conseguir nuevas fórmulas para obtener los beneficios de la comunidad las cuales serían, realizando reuniones mancomunadas con los entes gubernamentales como son: gobierno municipal, gobierno parroquial y consejo comunal, desde este triángulo se pueden desarrollar actividades de corresponsabilidad, promoviendo el Estado de justicia y dándole un contenido social a la Democracia, en el marco del humanismo.

Participación ciudadana y Consejo Comunal

El estado venezolano actualmente se encuentra en la implantación de nuevas políticas en materia de gestión pública y atención a las comunidades y sus problemas, estas acciones tienen como eje principal lo que se conoce como participación ciudadana. ¿Qué pretende solucionar el estado mediante este concepto?, en la obra de Cilano (2009), manifiesta que *"En la medida en que las organizaciones se encuentren controladas por cualquier forma del estado oficial en cualquiera de sus niveles, pierde autonomía y se convierten en instancias gubernamentales"* (p.59). Esto implica, despolitizar las instituciones, para que las respuestas que las comunidades obtengan

por la participación ciudadana no sean en función del gobierno de turno, sino en proporción a la necesidad del problema que presenta la comunidad.

El concepto de participación ciudadana según, el autor antes citado lo ha definido como un tipo de participación con reales posibilidades de llevar a cabo la acción social concertada que puede incidir sobre los entes gubernamentales de cualquier nivel del poder, para convertir las necesidades socializadas, incluso individuales en políticas tendientes a la satisfacción de las mismas.

La participación como eje de la estructura político social venezolana, ha tomado presencia jurídica quedando establecido en la CRBV (1999), en el Artículo 62. Que reconoce el derecho de todos los ciudadanos en participar libremente en los asuntos públicos directamente o por medio de sus representantes elegidos.

Dentro de los aspectos de corte jurídico, González (2007) hace referencia a lo que contempla la Constitución en participación ciudadana que aparece de manera consistente, ya que:

no solo se plantea como un derecho, sino que, de igual manera, también es un deber de los ciudadanos el participar, es decir, no basta con abrir la posibilidad de participación, sino que de igual modo, los ciudadanos deben ser responsables, involucrarse en el desarrollo de sus comunidades, ser parte de la mejora en la calidad de vida y progreso (p 46).

Cabe destacar, que la participación se encuentra enmarcada como eje fundamental de esta nueva estructura social, razón por la cual, la misma jurídicamente, está presente en diferentes aspectos de la realidad política

nacional. De igual manera, el hecho que el ciudadano participe, y esté involucrado en la elaboración de las leyes y normas, permite que las mismas estén ajustada y dirigidas a construir una sociedad plural que represente los intereses y aspiraciones de la comunidad. En relación a lo anterior González (2007) señala que:

en la medida que la población se involucra en el proceso de cambio y ha empezado a tomar nueva forma de organizar a las comunidades, y esto permiten su participación a través de la generación de proyectos encaminados a las soluciones de los problemas esenciales (p.131).

De acuerdo al autor citado la participación y el aporte de ideas y opiniones de cada individuo permite dentro de la comunidad exigir el cumplimiento de los objetivos y metas, aprobados por la Asamblea de Ciudadanos de cada una de las unidades de trabajo que integran el Consejo Comunal.

El Consejo Comunal se encuentran conformados por diferentes grupos de trabajo, que existen en función de las necesidades que presentan los diferentes sectores que conforman la comunidad, estos equipos están compuestos por personas que asumen el rol que les brinda la participación ciudadana, para influir directamente en el bienestar de sus comunidades y es importante tener en cuenta la responsabilidad que esto conlleva, como menciona Fernández (2009), que:

Va más allá de la propia denominación, de la expresión libre y del discurso. Implica un compromiso, una finalidad una manera de intervención social donde los protagonistas procuren el bien comunitario. Este, no

debe ser de carácter emocional, ni mucho menos partidista. Es potestad actuar en la gestión pública, de manera sostenida, pero a su vez, con conciencia ciudadana, honestidad, solidaridad, liderazgo, respeto, equidad, justicia y sinergia para sumar voluntades en un solo propósito comunitario (p.128).

Por consiguiente, se evidencia actualmente un cambio total en lo que se refiere a políticas públicas y el efecto de la participación ciudadana organizada. Esta nueva realidad social hace necesario clarificar ciertas cosas. En primer lugar que es un Consejo Comunal, el cual se define según la Ley de los Consejos Comunales, publicada en Gaceta Oficial No 5.806 de fecha 10 de abril de 2010, en el Artículo 2, señala:

Instancias de participación, articulación e integración entre las diversas organizaciones comunitarias, grupos sociales y los ciudadanos y ciudadanas, que permiten al pueblo organizado ejercer directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social (p.1).

Haciendo referencia a lo anteriormente citado, se puede decir que el Gobierno Nacional ha buscado e implementado los mecanismos legales necesarios para asegurar, por la vía jurídica, que las comunidades tengan la capacidad para involucrarse dentro de la gestión político- social, en el desarrollo y ejecución de planes y programas sociales. Esta ley le permite a la comunidad organizarse en consejo comunal, para lograr articular y participar en todas las políticas emanadas desde los entes públicos.

En el contexto de organización comunal está presente la administración de los recursos que se encuentra establecido en el Capítulo V, de la gestión y administración de los recursos del Consejo Comunal, lo cual hace referencia a este aspecto en el Artículo 47. Los Consejos Comunales recibirán de manera directa los siguientes recursos:

- 1.- Los que sean transferidos por la República, los estados y los municipios.*
- 2.- Los que provengan de lo dispuesto en la Ley de Creación del Fondo Intergubernamental para la Descentralización (FIDES) y la Ley de Asignaciones Económicas Especiales derivadas de Minas e Hidrocarburos (LAEE).*
- 3.- Los que provengan de la administración de los servicios públicos que le sean transferidos por el Estado.*
- 4.- Los generados por su actividad propia, incluido el producto del manejo financiero de todos sus recursos.*
- 5.- Los recursos provenientes de donaciones de acuerdo con lo establecido en el ordenamiento jurídico.*
- 6.- Cualquier otro generado de actividades financiera que permita la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la ley. (p.26).*

En consecuencia del artículo anterior se puede decir que los diferentes consejos comunales recibirán de la Ley de Creación del Fondo Intergubernamental para la Descentralización (FIDES) y la Ley de Asignaciones Económicas Especiales derivadas de Minas e Hidrocarburos (LAEE), recursos monetarios para ejecutar los proyectos sociales de acuerdo a las necesidades principales de la comunidad, presentada por las diferentes unidades de trabajo comunitario al líder, este a su vez las

presenta al concejo comunal para la respectiva distribución al órgano del poder Municipal, Estatal o Nacional.

En el contexto de la organización comunal se presenta la siguiente figura para observar el proceso de formulación y aprobación de las propuestas comunales.



Figura 1. Formulación y aprobación de las propuestas comunales. Elaborado a partir de los planteamientos de la Ley Orgánica de Consejo Comunal (2010)

La Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2010), hace referencia que en el consejo comunal la asamblea de ciudadanos es la máxima autoridad y que está a su vez determina la cantidad de voceros que tendrá de acuerdo a la cantidad de comités de trabajo u otras organizaciones comunitarias que existan o se conformen en la comunidad.

En los casos que se presentara otras formas organizativas establecidas en la comunidad, diferentes a la señaladas en la presente ley, ésta deberá incorporarlas a la constitución, funcionamiento y atribuciones de los comités de trabajo de la Unidad Ejecutiva, de conformidad con la normativa que los regula. Las funciones de los comités de trabajo se desarrollaran en los estatutos del Consejo Comunal y en el reglamento de la presente Ley.

Las diferentes unidades de trabajo comunitario conformadas presentan estructuras organizativas en las cuales se debe manifestar el liderazgo, para que efectivamente se generen los proyectos y las acciones a seguir, este concepto de liderazgo Montero (2012, p. 74): expresa que; " la participativa, será más efectiva, más productiva, más duradera y más democrática" (p74), y es esta la gnosis por la cual desde el enfoque comunitario se establece un nuevo diálogo social entre las instituciones, las personas y la comunidad.

El liderazgo en este tipo de organizaciones sociales se fundamenta en varios aspectos los cuales son mencionados por Rojas (2012)

Es una actividad colectivamente coordinada -conciente o inconcientemente- que opera en las interacciones sociales, a través de la cual se construye y se fortalece el conocimiento y la cultura de la organización respecto a la consecución de metas y objetivos (p.212).

Es necesario entender que los Líderes Comunitarios, no solo trabajan en función de las diferentes realidades actuales que se les presentan en sus comunidades, sino que también, proyectan una visión de futuro de igual manera esta persona tiene que manifestar un profundo sentido de

pertenencia por su entorno, así como también una arraigada conciencia de grupo con respecto a la comunidad donde habita.

Liderazgo

La literatura referida al liderazgo es muy variada al respecto, Giddens (2010), afirma que en este tiempo cuando se inicia un camino para un nuevo liderazgo que implica la participación de la gente, la modernización de los procesos, la innovación, la equidad, la calidad y la producción de bienes sociales.

Autores que han tratado el tema del liderazgo señalan que es un proceso en el cual influyen líderes sobre seguidores, y viceversa, para lograr los objetivos a través del cambio. Pero el liderazgo es mucho más que eso es una capacidad que se adquiere, que se desarrolla, que se aprende con los años, es una capacidad personal, es una visión compartida para persuadir y lograr las metas.

En este sentido Loaiza y Pírela (2015) definen el liderazgo como: *"la habilidad para conducir a un grupo hacia el logro del objetivo, que desarrolla el potencial, gana la confianza y lealtad, con lo cual obtiene eficiencia, eficacia y productividad"*. (s/p)

En este orden de idea, el liderazgo se comprende como un fenómeno interactivo que emerge de las relaciones sociales, conociendo que no todas las influencias humanas son necesariamente dominantes o explotadoras, ni todos los intercambios entre las personas son mecánicos, impersonales o temporales. La influencia más poderosa consiste en una relación humana profunda en las que una o más personas se comprometen entre sí.

Así que, la tarea del líder no es fácil, debe ser capaz de tener muy buena comunicación y una capacidad de integración, es hacer que los miembros de un grupo liberen su energía para el logro de un objetivo en común; de igual forma, la comunicación cumple un rol protagónico, pues permite transmitir lo que está dentro de nosotros tal como lo sentimos y la integración permite realizar acciones eficientes en forma conjunta y sin desconexiones. De igual manera Noriega (2015) enfatiza que:

El liderazgo consiste en una forma de ser, de ahí que el líder se va formando día a día: en la pasión por la misión en la acción y en los valores fundamentales; además un líder no solamente debe delegar responsabilidades, sino que debe expandir el poder hacia otros, ser humilde y considerarse sustituible (p.28).

En relación a la anterior cita el liderazgo es un proceso de interacción más que un ejercicio centrado en el líder como sujeto, en el que el liderazgo emerge a partir de la interacción entre los agentes, del sistema. Así mismo, cuando se observa el liderazgo desde él a los líderes con mayor poder de influencia se entiende que el poder no hace al líder, pero sin poder no hay liderazgo, por ello, estudiar este concepto es fundamental para comprender el liderazgo.

De igual manera, se hace referencia no solo a la influencia deliberada de los líderes para llevar a la organización a un estadio adaptativo, sino que incluye el efecto, a veces confuso, del ejercicio del poder sobre la organización, que inevitablemente moviliza al sistema, en ocasiones, a estadios no previstos por los líderes, produciendo cambios que suceden de forma espontánea a partir

de la interacción entre agentes dentro de la organización, o de esta en relación con el entorno y con los factores situacionales que lo condicionan.

A partir del liderazgo, las organizaciones hacen frente al entorno dinámico, a través de formas efectivas para afrontar los cambios en los escenarios sociales, que no solo les implica la modificación de sus configuraciones estructurales, sino también en sus procesos.

En consecuencia a lo anterior Contreras y Castro (2013) señalan que:

El liderazgo y el poder no son entonces fenómenos aislados, ambos confluyen para movilizar a la organización en un acto de influencia recíproca entre líderes y colaboradores, el reto se encuentra en determinar hasta qué grado dicha influencia es pertinente en ambas vías para que los propósitos de la organización no sean distorsionados y se inicie un proceso de deterioro permanente del sistema (p. s/n).

Los líderes, entonces, deben reconocer la individualidad, potenciar la diversidad y distribuir el poder, para que la organización comunal se movilice hacia estados de equilibrio productivo que favorezca el bien común. Lo anterior implica replantear la figura del líder que conoce y decide el mejor camino y espera ser seguido por otros para convertirse en un potenciado del sistema cuya influencia permite su auto organización y que de él emerjan nuevas formas, las cuales tendrán implícitamente el efecto de su influencia, pero no de forma exclusiva.

Características del liderazgo.

Los líderes tienen ciertas características que como algunos autores sostienen lo hacen singular respecto a las demás personas, los rasgos en la personalidad

del líder le confieren capacidad para influir en el comportamiento de los miembros de un grupo.

Para Díaz (2014), las características del liderazgo son:

- 1.- Estabilidad emocional: un líder debe controlar sus impulsos y reflexionar oportunamente ante cada situación que se le plantea.
- 2.- Comunicación efectiva: transmitir la información necesaria adecuadamente es fundamental para dirigir un equipo.
- 3.- Organización : saber planificar estratégicamente decidirá el resultado que el equipo obtenga en la meta propuesta.
- 4.- Visión un líder debe ser visionario y no se limita a pensar en los objetivos a corto plazo.
- 5.- Equilibrio :buscar convencer al equipo y ser flexible sin dejar que se pierda de vista la cadena de mando.
- 6.- Motivación quien se encuentra al frente del camino para alcanzar una meta debe creer en ella antes de pretender convencer a otros.
- 7.- Conciliación: mantener el equipo unido facilitara el éxito.

Además de todo lo anterior se considera que todo líder debe comprender las tendencias económicas y políticas del entorno y su impacto en lo comunal. Poseer capacidad para formular estrategias, identificar los factores claves para implementación de cambios, fomentar una cultura de servicio en la comunidad. Saber autoevaluarse para conocer el impacto de sus estilos de liderazgo y la identificación de metas personales para mejorar la calidad de su contribución al consejo comunal.

Gestión de liderazgo

Es evidente que la gestión del liderazgo consiste en el cumplimiento por parte del líder comunitario de forma óptima con toda la normativa y exigencias de la comunidad, para lograr la optimización en la gestión comunitaria. En este sentido, Romero (2012), menciona los siguientes elementos: seguimiento y monitoreo, efectividad, eficiencia, economía, financiero, cumplimiento, toma de decisiones.

El seguimiento y monitoreo: Es importante que el líder comunitario monitoree cada proyecto para determinar que se está operando y hacer las modificaciones a tiempo.

La efectividad: es el grado en el cual se logran los objetivos y metas previstos.

La eficiencia: es la manera de cómo se utilizan y controlan los recursos.

La economía: está relacionada con los términos y condiciones bajo los cuales se adquieren recursos, sean estos financieros humanos, físicos, o tecnológicos, obteniendo la cantidad requerida, al nivel razonable de calidad, en la oportunidad,

Lo financiero: son las inversiones temporales y permanentes que se necesitan para lograr la optimización de la gestión a través de los recursos antes mencionados.

El cumplimiento está referido a lo financiero, la sujeción a las leyes, planes, programas, proyectos, políticas, principios, normas y procedimientos. La toma de decisiones; los diferentes problemas que se presentan en el ámbito comunitario requieren diferentes tipos de decisiones.

Los asuntos de rutina o poca importancia se pueden manejar mediante un procedimiento establecido, una especie de decisión programada. Las decisiones más importante, requieren una decisión no programada, una solución específica lograda mediante un proceso menos estructurado para tomar decisiones y resolver problemas.

En este orden de ideas, León (2011) expresa que; *"la persona líder es capaz de coordinar, motivar y dirigir a un grupo u organización para alcanzar las metas y objetivos propuestos"*. (p. 35)

Esto indica que el líder, deberá aplicar ciertas habilidades asociadas con la efectividad, entre estas, llevarse bien con los miembros del grupo, capacidad para persuadirlos, sentido común y diplomacia, así como también establecer objetivos, planificar las actividades académicas, designar funciones y responsabilidades, a fin que estos logren las metas deseadas.

Tipos de liderazgo

El liderazgo ejercido ha de estar orientado a impulsar, orientar y guiar los procesos que se desarrollan Covey (2012), menciona los siguientes tipos de liderazgo:

- 1.- Liderazgo coercitivo: se basa en el temor. El subordinado percibe que la incapacidad para cumplir con los deseos de un supervisor conduce al castigo, por ejemplo, el encargo de un trabajo desagradable, un regaño, entre otros.
- 2.- Liderazgo basado en las recompensas: es el opuesto al anterior. El subordinado percibe que al cumplir con los deseos de un superior recibirá una recompensa positiva, los premios pueden ser monetarios (un aumento de sueldo) o de otra índole (el elogio por un trabajo bien hecho).

3.- Liderazgo transformacional: este liderazgo se basa en la presencia de un líder capaz de llevar a cabo con éxito las transformaciones que requiere una empresa. Estos cambios del entorno, o cualquier otro cambio que necesita una empresa para crecer

4.- Liderazgo del experto: proviene de la pericia, destreza o conocimiento sobre una determinada materia que un individuo tiene. El subordinado se ve atraído por la posesión que tiene una persona de estos atributos.

5.- Liderazgo Referente: se basa en la identificación del seguidor con el líder, debido a que la mayoría de los individuos quieren identificarse con una persona poderosa, en ocasiones conceden poder a una persona debido a cierta atracción o a la creencia de que esta posee atributos que le gustaría poseer.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, para realizar los cambios requeridos en la organización o comportamiento de los individuos dependerá del estilo adoptado por cada líder, pero es importante que cada líder deberá combinar diferentes técnicas que permitirán la cooperación con eficacia y eficiencia para obtener una meta en común.

Conclusiones

Las necesidades de las comunidades se hacen sentir a través de la participación de los habitantes y de los conocimientos de administración de gestión esta unión impactará positivamente en cualquier plan de desarrollo, promocionando aspectos importantes como son el manejo de recursos de las comunidades organizadas, apoyar las iniciativas de acción

social, movilización de las instituciones a las comunidades, y todas estas orientadas a atender necesidades sociales de la comunidad. Es notorio, lo vertiginoso de los cambios que se producen en los consejos comunales constituidos en los diferentes estados de Venezuela, en este sentido, y a pesar de que existen organizaciones con y sin fines de lucro que accionan recursos para mejorar el aspecto social de las comunidades, siguen los problemas sociales allí permanente.

Para subsanar esta situación el consejo comunal y el líder sectorial deben fortalecer a la comunidad creando una estrategia de comunicación, motivación, participación, organización y planificación con todos los habitantes de la comunidad .

Todas las personas valoramos las cosas de manera distinta. Cada uno de los ciudadanos vemos o percibimos los resultados de cualquier gestión de forma diferente, cada proyecto tiene un atractivo y una expectativa distinta para cada ser humano pero es necesario que el líder oriente, direcciona a la comunidad organizada para que se sienta motivada a alcanzar sus propias metas, dirigiendo sus esfuerzos a la consecución de los objetivos y metas del proyecto.

Los ciudadanos que integran el consejo comunal, y el líder no pueden separarse del contexto económico, político, sociocultural, de la idiosincrasia, de las costumbres, de las vivencias comunitarias de cada país y mucho menos de las nuevas tendencias de gestión social a nivel mundial, ya que es importante el aporte de éstas para desarrollar los patrones, modelos e instrumentos necesarios que permitan actuar con eficiencia, eficacia y afectividad en el terreno social para avanzar hacia una forma de desarrollo más humano y sostenible.

Referencias

- Cilano Cilano Peláez, (2009). *Participación ciudadana y reforma del Estado en Venezuela: entender la política a través del ciudadano*.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Publicada en Gaceta Oficial No. 5.453 (Extraordinaria) de fecha 24 de marzo de 2000.
- Contreras, F. y Castro, G. (2013). "Liderazgo, Poder y movilización organizacional". *Revista Estudios Gerenciales*. (Vol. 29, N° 126 p. 72-76) Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/212/21228397008.pdf>. [19/072015]
- Covey, S (20014). *El Liderazgo*. Editorial Gestión.
- Díaz, J. (2014). *Característica de los líderes exitosos. Negocios y emprendimiento. Ideas y herramientas para emprender*. Documento disponible en: http://www.Negocios_y_emprendimiento.Org/2014/04/características.Lideres-exitosos.html. [13/06/2015].
- Fernández, N. (2009). *Participación ciudadana, consejos comunales, educación: tres ejes significativos de la gestión pública local*. Documento disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73711658009> [04/07/2010].
- Giddens, A. (2010). *Consecuencia de la Modernidad*. México: Editorial Planeta.
- González, M. (2007). *Análisis sobre la participación Ciudadana. La participación ciudadana como alternativa de gobierno*.
- Ley Orgánica de Consejos Comunales de la República Bolivariana de Venezuela (2010). Gaceta Oficial No. 39.435 31 de Mayo, 2010. Caracas
- León (2011). *Propuesta de Estrategia Gerencial para Promover la Integración y Participación Activa de los Padres, Madres y Representantes en el Proceso Educativo de los Estudiantes Del L.N.B PBRO. "Luís María Sucre" del Municipio Escolar N° 2 Tinaquillo-Cojedes*. Trabajo de Grado No publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Loiza, C y Pirela, L. (2015). "Liderazgo en organizaciones Venezolanas". *Revista Venezolana de Gerencia*. (Vol. 20, p. 152-171). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29036968009> [23/01/2016].
- Montero, M. (2012). "El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico comunitaria". *Revista MEC-EDUPAZ*. (Vol. 1, p. 54-76).

- Noriega, M. (2015). "La importancia del liderazgo en las organizaciones". *Revista Temas de Ciencia/Tecnología*. (Vol. 36, N° 12, p. 52-29).
- Romero, R. (2012). *Los Consejos Comunales más allá de la Utopía*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones de LUZ.
- Rojas, R. (2012). *Liderazgo distribuido para una educación de calidad*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Andrés Bello. Chile.

LA CIUDADANÍA COMO FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

CITIZENSHIP AS INTEGRAL FORMATION OF THE HUMAN BEING IN CURRENT SOCIETY

Alcira Pinto de Matute

pintoalcira64@hotmail.com

ORCID 0000-0002-4345-944X

Liceo Antonio José de Sucre Norte. Valencia. Venezuela

Recibido: 22/07/2019 - Aprobado: 11/11/2019

Resumen

El presente artículo de tipo documental, se enfoca en la importancia de la ciudadanía más allá de un simple valor vinculado a la sociedad actual, enfocando al ciudadano como potencial constructor de la democracia. La ciudadanía es un tema de alto interés; su renovada importancia se debe, entre otras cosas a una pluralidad de hechos políticos y cambios sociales; la crisis económica, la violencia social, el neoliberalismo y muchas más. Hoy nos preguntamos, desde diversas disciplinas, es el concepto actual de ciudadanía responde a las exigencias políticas de un mundo fragmentado, globalizado y mucho más importante que eso, si su desarrollo pueden ser el camino para el fortalecimiento de nuestra democracia.

Palabras Clave: ciudadanía, educación, sociedad, enseñanza, formación

Abstract

This documentary-type article focuses on the importance of citizenship beyond a simple value linked to today's society, focusing on the citizen as a potential builder of democracy. Citizenship is a topic of high interest; its renewed importance is due, among other things, to a plurality of political events and social changes; the economic crisis, social violence, neoliberalism and many more. Today we ask ourselves, from various disciplines, is the current concept of citizenship responds to the political demands of a fragmented, globalized world and much more important than that, if its development can be the way to strengthen our democracy.

Keywords: education, society, teaching, training citizenship

Introducción

Este artículo se refiere a los múltiples nexos entre la filosofía y la pedagogía para el desarrollo del conocimiento teórico y de la praxis social, transformadora orientada a crear un hombre más pleno y libre según la época que le corresponda; hoy en día ante la crisis de orientación o de valores generados por factores económicos, el debilitamiento de instituciones como la familia, la iglesia, el poder de los medios de comunicación con su carga de antivalores se hace imprescindible la búsqueda de espacios en los que el niño desde temprana edad le posibiliten la práctica responsable de acciones vinculadas al desarrollo de la sensibilidad humana y ejercerla de manera consiente y responsable.

Por lo tanto, la educación tiene como propósito de formar a un hombre que piense, sienta, valore, cree, haga y sobre todo ame, en el significado más amplio, tiene que prepararlo para la vida y el trabajo, lo cual crea la esencia misma del proceso educativo.

Esta realidad permite comprender que el desarrollo del ser humano está unido fuertemente a la enseñanza educativa, para formar niños como hombres para una comunidad; por ello la educación debe orientarse a contribuir en la formación de ciudadanos competentes en el ámbito de la sociedad en la que vive, capaces de ponerse en el lugar de los otros, en todo lo que concierne a la vida pública o común, aprender a convivir aceptar la diversidad y a compartir unos valores comunes al margen de las diferencias sociales que necesariamente existen en nuestra sociedad; fundamentada en el paradigma cualitativo bajo el método etnográfico.

Enfoque epistemológico

El contexto de este trabajo se trata de exponer, que las para las Universidades venezolanas es prioritario poner en práctica a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión acciones, que visibilicen el cumplimiento de su responsabilidad social; para lo cual necesita transformarse en una organización “inteligente” que a través de sus funciones sustantivas propicie la formación integral del estudiante como ciudadano y como futuro profesional y, desde ese escenario oriente la creación, desarrollo innovación, para lograr impactos a través de la conformación de sociedades de conocimientos y de investigación que sirvan de hilo conductor entre la Universidad y el sector de influencia.

Una organización inteligente según (Senge, 1990, p. 143) *“es aquella en que los individuos son capaces de expandir su capacidad y de crear los resultados que realmente desea”*

Objetivo general:

Generar constructos teóricos basados en la hermenéusis de la praxis pedagógica en la formación ciudadana de los estudiantes del contexto socio educativo venezolano.

La familia como formación ciudadana

En la familia las cosas se aprenden de un modo distinto a como tiene lugar el aprendizaje escolar; el clima familiar está recalentado de afectividad, apenas existen barreras distanciadores entre los parientes que conviven juntos y la

enseñanza se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas, contribuir a la formación de ciudadanos, con un comportamiento cívico y responsable es considerar como objetivo de la educación, capacitar a los futuros ciudadanos conjuntamente tanto a ser individuos autónomos como a vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para participar en una sociedad compleja.

Sin embargo, la familia no es un esquema rígido, sino que atiende y repite la naturaleza de la vida social. Que se hace y rehace de manera cotidiana a través de un sin números de relaciones entre personas que componen la sociedad. En la sociedad venezolana se tiene a la familia como el motor que impulsa y define la estructura, orientación, y progreso de la educación. Asimismo, la familia forma parte de las sociedades actuales, y por ende también los niños no pueden concebirse como un ser aislado, sino como parte de esta sociedad. En este sentido Somoza (2003), refiere que la familia como tal va del hogar a la sociedad; es en esta donde se enseña las primeras lecciones de interacción social, así como los principios y las normas de cortesía fundamentales que se instruyen para expresar amor y respeto por los seres humanos.

Por otra parte, la mayoría de las lecciones importantes las que tienen influencias sobre el desarrollo social se absorben inconscientemente de la convivencia espontánea de los seres queridos. Por otro lado, la armonía familiar, la comprensión y el apoyo aparecen como dimensiones centrales para la formación de sistema de valores, que se refieren a estados finales de la existencia y a comportamientos deseados. Estos resultados ilustran la relación que existe entre los valores característicos de cada sociedad y los valores individuales de sus miembros. La transmisión de valores parece darse en forma principal a través de la familia, siendo entonces el clima familiar con todo sus componentes socio-afectivo lo que da sentido a los valores, sin

descuidar como hemos dicho que hay otros agentes que intervienen en la transmisión de valores: como los medios de comunicación social, las instituciones educativas etc.

Educación y ciudadanía

Según Cortina (1993), en la educación se generan los espacios para la socialización la experiencia axiológica en comunidad, *"que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones y se constituye a través de costumbres, normas legales e instituciones, que componen su ethos."* (p. 217) Por tal razón, aprender desde pequeño, a la interacción con el otro y lo otro es la conditio sine qua non una formación democrática y ciudadana, que vincula felicidad, comunidad y proyecto personal. Por otro lado, el respeto profundo por los mínimos de justicia y los valores que lo hacen necesario, el afín por desarrollar y ejercitar la autonomía personal y el deseo de auto realización personal sean los legados de toda verdadera y coherente educación.

No obstante, un contexto educativo y pedagógico debe generar los espacios académicos e institucionales, para proporcionar a sus estudiantes la posibilidad de vivir bien, aunando todo su esfuerzo con el otro en medio de lo otro, basado en valores solidaridad, autonomía y capacidad para el diálogo. Una educación debería garantizar a todas las competencias esenciales para una sana convivencia y para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Sin embargo, la disciplina es necesaria, es imposible educar en un ambiente de irrespeto, violencia, o donde cada uno hace lo que le viene en gana; de allí la importancia de aprender a conversar, escuchar, expresarse con libertad,

argumentar, comprender al otro y defender con fuerza las propias convicciones sin agredir, ni ofender al que la contradice.

Una Comunidad que aprende a conversar, aprende a convivir, por eso la importancia de que en educación recuperemos la pedagogía del diálogo, como tanto nos insistía Paulo Freire, y enseñemos a los estudiantes a decir sus propias palabras y aprender a interactuar con los otros, a valorar y aceptar las diferencias políticas, culturales, de raza, de género, sin convertirlas en desigualdades; se necesita para ellos una educación que enseñe amar la cultura de la vida compartida, de allí la importancia de aprender a vivir juntos lo que somos diferentes, a reconocernos en la humanidad común y valorar como riqueza la diversidad cultural de raza, de género, de dones, de talentos, de idea y de pensamiento.

Ciudadanía contemporánea

Según Cabrera (2002), en la sociedad contemporánea han surgido nuevas formas de conceptuar la ciudadanía. Existe la ciudadanía cosmopolita, la global, la responsable la activa, la crítica, la social, la multicultural, la intercultural, la diferenciada y la económica; en otras palabras, donde hombres y mujeres tengan inferencias como grupo social, ahí se constituirá un tipo de ciudadanía en torno al objetivo común que los una, teniendo como base el bagaje cultural que llevamos implícito como impronta en nuestro acervo cultural.

No obstante, la hipótesis central de Marshall (1968), es que hay una igualdad humana básica o elemental, asociada al principio de pertenencia a una comunidad- estatus legal de ciudadanía, que no se contradice con las desigualdades de clase, esto es con las desigualdades económicas y sociales;

es decir que la desigualdad del sistema de clase sociales puede ser aceptables mientras la igualdad de ciudadanía sea reconocida.

Por otro lado, esto pone en evidencia que la ciudadanía planteada por Marshall es insuficiente, y por tanto demanda una concepción más amplia, en términos de una ciudadanía “policéntrica” que en opinión de Muñoz (2006), permita movilizar su agencia (capacidad de transformar la realidad mediante recursos materiales y simbólicos) en la complejidad de las sociedades contemporáneas. Esto permite superar la visión de que los jóvenes son receptores de derechos definidos a priori y desde arriba, al mismo tiempo que se les niegan las oportunidades al espacio público por miedo a su apariencia, pobreza, edad, raza y se le expulsa de la vida colectiva.

La ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. El estatuto de ciudadano es en consecuencia el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política, comunidad que desde los orígenes de la modernidad cobra la forma de estado nacional de derecho.

Por lo tanto, el ciudadano es, desde esta perspectiva el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados, pero además es quien sabe que la liberación es el procedimiento más adecuado para tratarlas, más que la violencia, más que la imposición; más incluso que la votación que no es sino el recurso último cuando ya se ha empleado convenientemente la fuerza de la palabra.

Sin embargo, Marshall (1968), lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no solo derechos civiles, libertades individuales en los que insisten las tradiciones

liberales, no solo de derechos políticos (participación política), en lo que insisten los republicanos, sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales), ciertamente satisfacer esas exigencias es indispensable para que las personas se sientan miembros de una comunidad política es decir ciudadanos porque solo puede sentirse parte de una sociedad, quien sabe que en esa sociedad se preocupa activamente por su supervivencia, y por una supervivencia digna.

El hombre y el ciudadano

La ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. El estatuto de ciudadano es en consecuencia el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política, comunidad que desde los orígenes de la modernidad cobra la forma de estado nacional de derecho.

Por lo tanto, el ciudadano es, desde esta perspectiva el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados, pero además es quien sabe que la liberación es el procedimiento más adecuado para tratarlas, más que la violencia, más que la imposición; más incluso que la votación que no es sino el recurso último cuando ya se ha empleado convenientemente la fuerza de la palabra.

Sin embargo, Marshall (ob. cit.), lo concibió hace medio siglo. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no solo derechos civiles, libertades individuales en los que insisten las tradiciones liberales, no solo de derechos políticos (participación política), en lo que insisten los republicanos, sino también de derechos sociales (trabajo,

educación, vivienda, salud, prestaciones sociales), ciertamente satisfacer esas exigencias es indispensable para que las personas se sientan miembros de una comunidad política es decir ciudadanos porque solo puede sentirse parte de una sociedad, quien sabe que en esa sociedad se preocupa activamente por su supervivencia, y por una supervivencia digna.

La crisis de valores y la emergencia de una nueva ciudadanía

Venezuela, experimenta al igual que muchos otros países, una crisis de valores que afectan la vida en común, el bienestar individual y social. Esta crisis se agudiza en la medida en que el estado y las instituciones educativas, no afrontan los retos axiológicos que se evidencian y hacen palpables en la cotidianidad de las familias, las escuelas, y las comunidades. La gran ola de crímenes así lo ponen de manifiesto, y su crecimiento se torna exponencial. Autores, sobre la temática no son ajenos a esta realidad que es tan cercana a todos, en torno a ellos, Suarez y Moreno (2000), escribe lo siguiente:

Vivimos en una sociedad convulsionada por la violencia, deshonestidad, irresponsabilidad, robo en toda sus dimensiones, desintegración familiar, divorcios, abortos, cuyos protagonistas son personas jóvenes en su mayoría; en donde se fomenta el individualismo y la poca participación de la comunidad en los problemas sociales, niños abandonados por sus padres, hogares disfuncionales en donde la familia ideal debería estar conformada por padres, madres, hermanos, abuelos, tíos, y primos en su mayoría no existe, y la realidad es que los hogares, sobre todo en las clases populares, están constituidos de diversas maneras: matrimonios, madres solteras, padres-hijos, concubinatos; podríamos entonces pensar que estamos ante un sistema social venezolano que modela anti valores. (p.1)

Conclusiones

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se considera a la ciudadanía como adquisición de derechos y obligaciones, respecto al estado de derecho, pero por desgracia el modelo educativo no logra establecer estrategias encaminadas a formar un pensamiento crítico en los estudiantes, que lo posibilite a participar en la toma de decisiones y a intervenir en la esfera pública. Es importante que el modelo educativo plantee una línea de acción para formar a los alumnos en la ciudadanía integral, en las que sean capaces de analizar y resolver problemas de su entorno.

Una efectiva construcción de ciudadanía debe comenzar para mejorar la educación proporcionada al sector infantil, para que sean ciudadanos completos, que no solo sepan sus derechos, sino también las obligaciones y toda la cultura política y de legalidad que implique ejercer activamente la ciudadanía. Es decir, ciudadanos que entiendan su rol más allá de la participación en los procesos electorales; así mismo, se evidencia la necesidad de que se enriquezca dentro de la educación ciudadana el rubro correspondiente a la inclusión social. Así todos los menores de edad podrán acceder a una educación que les permitirá transformarse en ciudadanos completos cuando lleguen a la mayoría de edad.

Referencias

- Cabrera, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. España: Narcea Editorial
- Cortina, A. (1993) *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza. Editorial.
- Marshall, T. (1968). *Hacia una teoría de Ciudadanía, Ciudadanos del Mundo*. España: Editorial Alianza

- Moreno, A (2000). *Educación y Violencia en la Venezuela Actual*. Venezuela: Editorial. Paidós
- Muñoz. A. (2006). Sociedad *Contemporánea*. España: Editorial Morata.
- Senge. C. (1990). *La ilusión de aprender de la experiencia*. España: Editorial Atalalla
- Somoza. M. (2003). *La Participación de la Familia en la Formación Ciudadana*. México: Editorial Trilla

LA ESTIMULACIÓN DE LAS TIC COMO HERRAMIENTAS ÚTILES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

THE STIMULATION OF ICT AS USEFUL TOOLS IN CURRENT EDUCATION

Omar José Matute

omar_794@hotmail.com

ORCID 0000-0002-9045-0544

Liceo Antonio José de Sucre Norte. Valencia. Venezuela

Recibido: 22/07/2019 - Aprobado: 11/11/2019

Resumen

En la actualidad el sistema educativo venezolano a través de los planes, programas y proyectos ha implementado el uso de las tecnologías de información y comunicación (tic) como estrategias generadoras de información y conocimiento dirigidas a la formación de individuos con el objeto de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, para facilitar y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el docente debe aprovechar al máximo las TIC no solo para actualizar su quehacer sino para adaptarse a las necesidades del mundo, y enriquecer el potencial de sus alumnos. Por esto el propósito de este artículo es documentar la "estimulación de las tic como herramientas útiles en la educación actual."

Palabras Clave: TIC, educación, sociedad, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Currently, the Venezuelan educational system through plans, programs and projects has implemented the use of information and communication technologies (ICTs) as strategies for generating information and knowledge aimed at training individuals in order to develop thinking. Critical and reflective, to facilitate and favor the teaching and learning processes. In this sense, the teacher must make the most of ICT not only to update their work but to adapt to the needs of the world, and enrich the potential of their students. For this reason, the purpose of this article is to document the "stimulation of ICT as useful tools in today's education."

Keywords: ICT, education, society, teaching, learning.

Introducción

En la trascendencia histórica, de la educación se ha esforzado por responder a las demandas de la sociedad, sin embargo, en los últimos tiempos hemos observado una dinámica cambiante e impredecible en el sistema educativo venezolano que parece concluir ante tanta complejidad. Cuando se trata de educar, esta acción se presenta como un compromiso que no solo es responsabilidad de las instituciones educativas, sino que debe ser un c n la trascendencia histórica, de la educación se ha esforzado por responder a las demandas de la sociedad, sin embargo, en los últimos tiempos hemos observado una dinámica cambiante e impredecible en el sistema educativo venezolano que parece concluir ante tanta complejidad.

Cuando se trata de educar, esta acción se presenta como un compromiso que no solo es responsabilidad de las instituciones educativas, sino que debe ser un compromiso del gobierno aunado a las políticas públicas y al conjunto de la sociedad.

Es importante entonces, avanzar hacia una educación de calidad que compromiso del gobierno aunado a las políticas públicas y al conjunto de la sociedad. Es importante entonces, avanzar hacia una educación de calidad que garantice la formación de individuos con una capacidad u óptica global desde una perspectiva multidimensional, que cuente con las herramientas necesarias para afrontarlo pero que también sepa cómo y cuándo usarlas.

Hoy en día estamos viviendo la era de la conectividad, la cual trasciende con las barreras de espacio y tiempo, a su vez permite que la información se manifieste y se difunda de forma global.

En la actualidad el sistema educativo venezolano a través de los planes, programas y proyectos ha implementado el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como estrategias generadoras de información y conocimiento dirigidas a la formación de individuos con el objeto de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, para facilitar y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es necesario contar no solo con la dotación de los equipos tecnológicos sino también con las estrategias pedagógicas para enfrentar el desafío tecnológico y la interactividad en materia educativa.

Efectivamente, las TIC se nos presenta como una interesante herramienta que debe incorporarse al proceso educativo para promover el trabajo colaborativo, la construcción colectiva del conocimiento, la difusión de los saberes propios de cada contexto y en ese sentido el progreso de los estudiantes, maestros y la colectividad en general desde los aspectos; pedagógicos a través de las herramientas didácticas tecnológicas, políticas, sociales, comunitarias, intelectuales, ético, morales y de esta forma producir sus efectos óptimos orientados hacia la calidad educativa.

Atendiendo a lo antes mencionado es importante destacar, que la intencionalidad de este estudio es analizar el uso de las TIC como herramienta didáctica y pedagógica utilizando para ello el paradigma fenomenológico-hermeneutico, dado que está orientada a la práctica educativa.

Objetivo general:

Analizar el impacto didáctico y pedagógico del uso de las TIC, desde la praxis pedagógica de los docentes de la educación básica venezolana.

Las Tic la mirada tecnológica

Desde esta sección, se exponen algunos los planteamientos de expertos en la temática educativa con relación a la TIC como herramienta pedagógica para la generación de conocimientos en el ámbito educativo a partir de una perspectiva crítica-hermenéutica. Para desarrollar estas ideas se han tomado algunas consideraciones teóricas de especialistas o expertos sobre las categorías centrales del tema objeto de este estudio y algunos aportes igualmente valiosos que sirven de sustento a los propósitos principales que orientan la presente investigación.

En este sentido, se cree conveniente y pertinente comenzar por el tema del aprendizaje por cuanto siempre ha sido un tópico de interesantes debates por expertos de diversas disciplinas y en particular una preocupación de educadores. Una de las tantas definiciones sobre el aprendizaje, lo concibe como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza por el que se origina un cambio persistente cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo y según algunas teorías conlleva a la formulación de conceptos mentales nuevos.

Partiendo de esta conceptualización y guiado por las intencionalidades investigativas es posible conocer el impacto a nivel del aprendizaje que el uso de la computadora ha generado desde su implementación en las aulas clase en la educación venezolana. Cabe destacar que no se soslayan los principios del humanismo social del diseño de los contenidos y uso de la computadora Canaimita que responde a las políticas sociales del estado venezolano en su empeño de fomentar con su utilización aprendizajes liberadores y emancipadores.

Asimismo, se ha considerado pertinente en este trabajo la idea de que el aprendizaje debe ser un proceso significativo y revestido de sentido para el educando, de manera tal que posibilite la generación de nuevos conceptos en la estructura mental y produzca de esa manera el cambio esperado ante determinada situación. Sobre esta base, se asume el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1967 a 1968) psicólogo estadounidense influenciado por la teoría de Piaget para definir el aprendizaje significativo, por recepción *“afirmando que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos.”* (Citado por De Rus, 2014, p. 5). Esto implica establecer relaciones entre los que aprendemos y conocemos. Entre los nuevos contenidos y los conocimientos.

De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje significativo hace referencia al proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso de aprendizaje y precisa de una intensa actividad del alumno y que todo docente debe tener presente en su quehacer pedagógico a propósito de la integración de las TIC en las aulas escolares.

En razón a lo anteriormente señalado sociedad del milenio se caracteriza por acelerados cambios y por la sociedad de la información lo cual representa un reto para la creación de alternativas innovadoras en el quehacer del docente. Se perfila como la plataforma tecnológica de mayor impacto en el futuro para adopción inexorable de estrategias en la generación de nuevos aprendizajes y conocimientos. La implantación de esta tecnología en las se enfrentan a retos educativos entre los cuales, González (2012) menciona:

- Una actualización de los conocimientos.
- Mayor potencialidad de los procesos que de los contenidos (aprender a aprender).

- Variación del concepto de analfabetismo.
- Métodos colaborativos e individuales.
- Instituciones educativas

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, los efectos pedagógicos del tic no dependen solamente de las características de la tecnología utilizada sino de las tareas que se demandan para que el alumno las realice con las mismas. Del entorno social y organizativo de la clase de la estrategia metodológica utilizada y del tipo de interacción comunicativa en la relación docente-alumno. No cabe duda de que, la información ha desempeñado un papel estelar a través de la historia y la posibilidad de compartirla mediante la comunicación continúa asombrando a la humanidad por la característica en que ha evolucionado y se genera hasta el presente. El intercambio de información determina la conducta del ser humano al punto de que lingüistas y biólogos sostienen que el almacenaje de información por medio de diversas técnicas como el arte, el lenguaje, las herramientas fue lo que impulsó a los seres humanos a convertirse en la especie dominante del planeta.

Sostienen Peres e Hilbert (2009) acerca de la sociedad de la información que. *"...es un tipo de sociedad en el que la captación, almacenamiento, transmisión y computación de la información son las acciones socioeconómicas más importantes."* (p.27).

Las TIC en la praxis pedagógica

La educación del momento y del futuro está inmersa a la pedagogía y a las tic, su objetivo es una mejor comprensión de la educación y la transformación social. Estas herramientas didácticas que acompañan las tecnologías de la

información y la comunicación están presentes en las aulas de clase de las escuelas, colegios y universidades como apoyo en el proceso de aprendizaje, cambiando la forma de acceso del conocimiento y la información.

Así mismo, por medio de la integración y el desarrollo de habilidades intelectuales para mejorar el razonamiento, la creatividad y la resolución de problemas, entre otras. Ellas buscan crear ambientes de aprendizaje donde los docentes y estudiantes manejan una comunicación de forma permanente y directa, motivando el interés de los estudiantes en la construcción de conceptos, habilidades de pensamiento. Los docentes gracias a estas herramientas pueden desarrollar clases más dinámicas e interactivas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, acercándolos a la información.

Para lograr un buen equipo entre las TIC y la pedagogía, los docentes deben lograr un interés por la informática y el de sus estudiantes de manera segura y responsable. Debe generar por medio de estrategias y metodologías, nuevas formas que le permitan la evolución del aprendizaje y el servicio educativo. De esta misma manera, se debe trabajar con la institución educativa para que cumpla con estos ambientes virtuales teniendo equipos tecnológicos, recursos físicos y humanos que utilicen la información para la implementación de estas herramientas.

Las Tic una herramienta didáctica en la construcción del conocimiento

Para describir que es y cómo cambia la tecnología hay que tener en cuenta que toda actividad productiva incorpora formas específicas de conocimiento. Por tanto, la tecnología no se produce a un conjunto de diseños que definen un producto; al contrario, consisten en actividades orientadas a la solución de

problemas, que incorporan formas tácitas de conocimientos mediante procesos individuales o institucionales. Dado que, el aprendizaje es un proceso de construcción de aprendizaje significativo.

La educación en todas sus dimensiones y subsistemas educativos está sometida a la necesidad de adoptar cambios inexorables, necesarios, exógenos y endógenos. Pérez y Tejedor (2012) definen muy bien estos términos y explican que los cambios exógenos surgen por la influencia externa que conducen a las instituciones a la necesidad de llevarlos a cabo; mientras que, los endógenos se dan por fuerzas internas en las personas, instituciones etc., que inducen al cambio. No obstante, en la realidad los cambios suelen ser mixtos, es decir, hay una combinación de ambas fuerzas., dado que nunca hay una sujeción absoluta al cambio exógeno sino resistencia y adaptación a las demandas que nos llegan de afuera. Tampoco los cambios se generan exclusivamente desde adentro. Por tanto, ellos emergen por una combinación entre ambos y así no referimos cambios mixtos.

De acuerdo con estas ideas, la innovación se puede caracterizar como un cambio mixto y complejo, producido en parte por factores externos e internos. En este sentido, innovar en educación es parte de la dinámica social y global que, según los autores antes citados, consistiría en diseñar, pensar planificar y evaluar proyectos de cambio que solucionen problemas surgidos de demandas internas y respuestas a las demandas externas. De tal forma que, aprender a innovar y aprender a hacerlo se ha convertido en una exigencia para los agentes educativos. Visto de esta manera, debería estar presente en la práctica cotidiana de los educadores y los gestores del sistema educativo.

En este orden de ideas, hay que ser consciente de que, si toda innovación es un cambio, no todos los cambios son innovadores y sobre esta inquietud se

tiene la intencionalidad de escudriñar los efectos que a nivel del aprendizaje ha generado el empleo de las computadoras en el aula como herramienta tecnológica sobre los niños y niñas de la educación básica en el sistema educativo venezolano. Aun cuando su integración es de reciente data, se pueden extraer o percibir elementos suficientes como para describir los efectos que sobre las actitudes de los estudiantes se han ido generando a partir del uso didáctico y en el aprendizaje de contenidos vinculados a problemas de la realidad social.

El docente debe comprender que es una pieza clave en la promoción de cambios y reconocer que la realidad actual es que los estudiantes han nacido en la era digital, que hacen uso intensivo con las Tic. Por consiguiente, es un elemento a considerar en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. De manera que, un maestro del siglo XXI en la era del conocimiento y de información no puede pensar en enseñar en el aula sin tecnología.

Dentro de este escenario, señala De Rus (2014) un elemento que compartimos, señalado en párrafos anteriores, es el hecho de que en los últimos años hemos y estamos presenciando una revolución en la tecnología que ha afectado irreversiblemente el desarrollo de las técnicas de exposición. Este es un factor motivador para impulsar cambios didácticos y pedagógicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con la incorporación de la computadora en el aula de clase es posible incorporar al sistema tradicional y conservador, estrategias, técnicas y recursos para incorporarlos a la enseñanza y al aprendizaje haciendo de éste una actividad más creativa, motivadora y divertida en el diseño de contenidos expositivos donde se aprecie el sentido y el significado de lo aprendido.

Otra de las ideas que se comparte con respecto a la integración de las Tic en el aula es lo que dice González (2012), al destacar que, lo relevante no es la incorporación de la tecnología en el aula, aunque es un avance importante. La idea es innovar y cambiar el método de enseñanza empleado para el aprendizaje del alumnado. Esto es, darle otro sentido y significado pedagógico a lo tradicional acorde con las demandas en el ámbito de la educación que se imparte en las instituciones educativas del milenio.

Asimismo, el empleo o el buen manejo de la Tic abren una gama de posibilidades y de aplicaciones en la cotidianidad del mundo educativo donde el uso consciente y pedagógico enriquece la praxis y la producción de conocimiento de los educandos. Por otra parte, genera actitudes y motivaciones favorables y provechosas en el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta forma los usos de las Tic se convierten en un recurso tecnológico innovador y mediador en la gestión del conocimiento al conectar al estudiante con la información y el conocimiento.

Sobre los efectos pedagógicos de las Tic, conviene estar consciente o comprender que no dependen de las características de la tecnología empleada sino de las tareas que se demandan que realicen los estudiantes con las mismas, del entorno social y la organización de la clase, la estrategia metodológica empleada y la interacción comunicativa docente-alumno durante el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, dentro del contexto educativo implica por parte del educador la asunción de una actitud favorable hacia el cambio en el manejo de recursos didácticos y pedagógicos y valorar los beneficios que las tic para el aprendizaje no solo de los educando sino para el quehacer docente dado que, la dinámica de la realidad social y educativa se hace obsolescente en la

medida en que de manera inusitada emergen nuevas herramientas tecnológicas que llaman a “aprender a aprender” con los otros e individualmente a reflexionar sobre la praxis cotidiana.

Algunos de los canales alternativos que proporciona las Tic son el chat, blogs, foros, videos, que posibilitan la comunicación escrita, la investigación, la lectura, la creación de imágenes entre otras actividades pedagógicas creativas y de aprendizaje. Además, representan una necesidad para que los educandos logren desenvolverse sin problemas en el emergente medio electrónico. De manera que, la tecnología de la información ha creado cambios en la comunicación, en el lenguaje y su presentación, es decir; ha generado nuevas modalidades lingüísticas que representan un reto para la transformación necesaria de la praxis educativa.

En razón de lo anteriormente expresado, es que en el ámbito de la educación se habla de gestión del conocimiento, para hacer referencia a la aplicación de estrategias innovadoras empleando recursos tecnológicos novedosos a fin de desarrollar una competencia apoyada en el proceso de aprendizaje. Nonaka y Takeuchi (1995) definen la gestión del conocimiento como: *“La capacidad de la empresa para crear conocimiento nuevo, diseminarse en la organización e incorporarlos en productos, servicios y sistemas.”* (p.3). Por su parte Malotra (2001) expresa que *“la gestión del conocimiento es incorporar los procesos organizacionales que persiguen la combinación sinérgica mediante las capacidades de las tecnologías de información y comunicación (Tic) y la capacidad productiva e innovadora de los seres humanos.”* (p.9). La generación de conocimientos es fundamental para la producción de cambios que exige la dinámica del momento histórico, Ello demanda también el dominio y manejo eficiente por parte del educador de las tecnologías emergentes para lograr la generación de conocimientos, la innovación y transformación en el

quehacer docente. Es importante actualizarse en el mundo de las Tic para darle el uso provechoso y pedagógico en el aprendizaje que redunde hacia la construcción de nuevas formas de conocimiento.

La concepción moderna de las tecnologías de información y comunicación, afirma Gil (2002) comprende aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real. Asimismo, se relaciona con equipos de computación, software, telecomunicaciones, redes y bases de datos, lo que permite destacar que la evolución del proceso humano de recibir información y comunicarse, está estrechamente relacionada con la evolución tecnológica, pues trae consigo transformaciones a nivel comercial, educativo, cultural, social y económico, por su carácter global, accesible y universal.

Nadie duda que, las Tecnologías de Comunicación e Información han cambiado la naturaleza del trabajo y el tipo de habilidades y competencias en casi todos los ámbitos de la vida social y laboral y en particular el de la educación. En este sentido la UNESCO (2004) contempla que;

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. (p. 5)

Dentro de esta perspectiva, dado el impacto innegable de sus beneficios en las actividades humanas existe un gran interés por el diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las Tic a nivel de su praxis educativa ya que, efectivamente hoy día constituye un elemento clave para

alcanzar reformas educativas profundas y de amplio alcance. Por tanto, Las instituciones de educación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedar rezagadas en el camino del incesante e inexorable cambio tecnológico.

Integración de las TIC y la educación.

El impacto de las TIC, dentro de la sociedad del conocimiento ha traído grandes cambios, respecto a forma y contenido, el efecto ha sido masivo y multiplicador, de tal forma que el sentido del conocimiento ha calado en la sociedad en general, y una de las grandes implicancias y modificaciones, es la educación. Parra (2012), menciona que uno de los lugares donde la tecnología ha influenciado mayoritariamente es en la escuela, y este a su vez en el oficio maestro, llegando a formar parte de la cotidianidad escolar. La incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicancia, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología, en estricto pedagógico se habla del uso tecnológico a la educación. (Díaz-Barriga, 2013) La transformación que ha sufrido las TIC, han logrado convertirse en instrumentos educativos, capaces de mejorar la calidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información (Aguilar, 2012).

Dentro de los roles que asume cada agente educativo, los estudiantes actuales, utilizan las herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje; esta evolución surgió desde las primeras concepciones con la calculadora, la televisión, la grabadora, entre otras. Sin embargo, el progreso ha sido tal que

los equipos tecnológicos se han convertido en recursos educativos; la búsqueda por mejorar el aprendizaje trae consigo la tarea de involucrar la tecnología con la educación, y es con la docencia que se viene completando el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Granados, 2015).

El uso de las TIC supone romper con los medios tradicionales, pizarras, lapiceros, otros para dar paso a la función docente, basada en la necesidad de formarse y actualizar sus métodos en función de los requerimientos actuales. Por su parte Cabero (2005), es de la idea que las nuevas tecnologías han surgido fuera de un contexto educativo, ya luego se reconoce su incorporación a éste.

La educación como aspecto relevante en la vida del ser humano ha combinado junto a las TIC un nuevo ambiente de aprendizaje donde el estudiante es capaz de convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, donde el tiempo y la flexibilidad, están jugando un rol importante en una educación que cada vez más, se virtualiza y donde lo virtual se ha convertido en una revolución y donde las nuevas tecnologías convergen en plantear nuevos paradigmas educativos y pedagógicos. La educación es parte de la tecnología y cada vez más se exige la alfabetización electrónica, considerándose una competencia indispensable para el estudiante. (Suárez y Custodio, 2014).

Una mirada futurista de las TIC frente a la educación

El uso de las TIC en la educación se ha convertido, cada vez más, en un elemento imprescindible en el entorno educativo. Este complemento, acompañado de herramientas tecnológicas ha de generar en la sociedad una realidad y presencia cada vez mayor, de tal forma que su extensión a estudiantes, docentes e instituciones educativas, generalizará la optimización

de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, el análisis de distintas opiniones en el sector educación, avalan la importancia y creciente perspectiva de la tecnología, lo que fomentaría un aprendizaje social y colaborativo, con una vertiente capaz de generar una vinculación de una educación transformadora y adaptable a las sociedades actuales.

Díaz-Barriga (2013), considera que en la actualidad no se puede desvincular a la educación, y negar su apoyo producto de las TIC, y desde esta perspectiva cuesta trabajo pensar en alguna innovación educativa que no esté ligada a los desarrollos tecnológicos. La publicación en el 2002, *Visions, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies*, muestra los diferentes contextos en los cuales las instituciones educativas verán forjados el uso de las TIC en la educación, el conjunto de artículos plantea la factibilidad de esta tecnología, donde la valoración de aspectos como: espacio físico, materiales, modelos de enseñanza, monitoreo, evaluación y capacitación docente, son algunas de los planteamiento que la educación debería asumir para obtener una mirada más objetiva de la importancia de las TIC dentro de la educación (Tapia y Martínez, 2013).

La inclusión de las TIC en la educación debe ir acompañada de una serie de lineamientos que definan un marco de referencia para la toma de decisiones respecto de las acciones que se deben realizar durante el proceso. Identificando así tres dimensiones: (1) Información, vinculada al acceso, modelo y transformación del nuevo conocimiento e información de los entornos digitales; (2) Comunicación, vinculado a la colaboración, trabajo en equipo, y adaptabilidad tecnológica; (3) Ética e Impacto Social, vinculado a las competencias necesarias para afrontar los desafíos éticos producto de la globalización, y auge de las TIC. Coll (2004), menciona que a partir de los

distintos recursos que se grafican en las instituciones educativas, materiales y personales.

Conclusiones

La actualidad nos demuestra que el acceso a las TIC, es un requisito importante para participar de una sociedad tecnológica (Tello, 2007). La adopción de las TIC en el medio, como acceso y continuidad, tendrá como punto de partida, romper con las brechas digitales, de una sociedad que aún no cumple con el dinamismo de adaptación. Se habla de la integración de las TIC a la educación, cuando el sistema educativo, pueda diseñar un aprendizaje significativo, producto de vivencias experienciales y un contenido reflexivo, capaz de generar en el alumno y docente el logro de generar conocimiento. Lo mencionado anteriormente, no se focaliza, solamente, en el aula (Aguilar, 2012), cada espacio y momento donde se evidencia un aprendizaje, debe postular a la idea de convertirse en este logro de significancia.

Las TIC, como herramientas tecnológicas han incrementado el grado de significancia y concepción educativa, estableciendo nuevos modelos de comunicación, además de generar espacios de formación, información, debate, reflexión, entre otros; rompiendo con las barreras del tradicionalismo, en el aula (Ayala, s/f).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, haciendo uso de las TIC, requiere de un conjunto de competencias que el docente debe adquirir con la lógica de sumar una metodología capaz de aprovechar las herramientas tecnológicas, donde la capacitación docente deberá considerarse una de las primeras opciones antes de afrontar nuevos retos educativos.

En el contexto que se plantean las ideas, el paso de una educación tradicional a una sociedad que se fundamenta en la adquisición del conocimiento, no ha sido tarea fácil; el rol funcional del docente dentro de este enfoque no solo conlleva a exigir un cambio en sus prácticas metodológicas, sino a un cambio de mentalidad que involucra sus creencias frente a los distintos entornos donde se puede lograr el aprendizaje. Es un hecho que el aporte de las TIC a la educación y a la sociedad como tal, es la flexibilidad, y la adaptación a un entorno cada vez más cambiante; fue quizás en un inicio el trabajo el principal afectado en este proceso, sin embargo, el transcurrir del tiempo ha evidenciado que la sociedad depende de un enfoque tecnológico que lo ayude a construir y adquirir conocimiento. Las TIC como herramientas añadidas a los modelos pedagógicos pueden convertirse en recursos valiosos para el aprendizaje, logrando formar estudiantes con competencias personales y profesionales idóneas para el desarrollo de un país. (PrietoDíaz, Quiñones, et al., 2011).

Referencias

- Aguilar, M. (2012). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid España: Ediciones Nogal
- Ausubel, D. (1967-1968) *Teorías del aprendizaje significativos*. Barcelona España: Edición Octaedro
- Ayala, O. (s/f). *Las Tecnologías de la información y educación como recursos educativos, en la formación para el ejercicio ciudadano*. México: Editorial Integra Educativa
- Cabero, J. (2005). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid España: Ediciones Mc Graw Hill
- Coll, L. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas, mediadas por la tecnología de la información y comunicación: Una mirada constructivista". *Revista electrónica Sinética*. (N° 25, p. 1-24). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf> [27/04/2019]

- De Rus, M (2014); *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación*. España: Editorial Paidós
- Díaz-Barriga, A. (2013). "Las TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica". *Revista Iberoamericana de educación superior*. (Vol. IV, N° 10, p. 3-21) Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v4n10/v4n10a1.pdf> [28/04/2019]
- Gil, E. (2002). *Identidad y nuevas tecnologías*. Documento disponible en: <Http://www.voc.educ/web/esplart/gil/0902/htm> [17/03/2019]
- González, C. (2012). *Introducción temprana a las TIC. Estrategias para educar en educación primaria*. Madrid-España: Editorial Alianza
- Granados, A. (2015). *Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos*. Madrid-España: Editorial Sofía
- Malotra, P. (2001). *Proceso para la elaboración de un método para resolver el problema*. Barcelona España: Editorial Grao.
- Nonaka y Takeuchi. (1995). *the knowledge-creating company: How Japane sc Creat he dynamics of innovation* New York: Oxford University Press
- Parra, C. (2012). *TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros*. Madrid España: Editorial Nómadas
- Peres, W, e Hilbert, M. (2009). *La sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*. Desarrollo de las tecnologías para el desarrollo. Chile: CEPAL
- Pérez, T. y Tejedor, C. (2012). *Ideas para aprender: manual de innovación educativa y tecnológica*. Madrid-España: Editorial Oberta
- Prieto Díaz, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O. et al. (2011). "Impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo". *Revista Educación Médica Superior*. (Vol. 25, N°1, p. 95-102). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100009 [23/04/2019]
- Suarez, N. y Custodio, J. (2014). "Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". *Revista Vínculos*. (Vol. 11, N° 1, p. 209-220) Disponible en: <https://doi.org/10.14483/2322939X.8028> [28/04/2019]

- Tapias, E. y Martínez, J. (2013). "Educación con TIC, para la sociedad del conocimiento". *Revista digital Universitaria*. (Vol. 14, N° 2, p.s/n) Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/#a> [23/03/2019]
- Tello, E (2007). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad*. México: Editorial Trillas México
- UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y comunicación, en la formación docente: Guía de planificación de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". *Revista Vínculos*. (Vol. 11, N° 1, p. 209-220) Disponible en: <https://doi.org/10.14483/2322939X.8028> [28/04/2019]
- Tapias, E. y Martínez, J. (2013). "Educación con TIC, para la sociedad del conocimiento". *Revista digital Universitaria*. (Vol. 14, N° 2, p.s/n) Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/#a> [23/03/2019]
- Tello, E (2007). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad*. México: Editorial Trillas México
- UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y comunicación, en la formación docente: Guía de planificación.

COMUNIDAD VIRTUAL UNA VENTANA PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

VIRTUAL COMMUNITY A WINDOWS FOR COLLABORATIVE LEARNING

Noris A. Estrada P.

estradanoris@hotmail.com

ORCID 0000-0002-0948-8175

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela

Recibido: 04/08/2019 - Aprobado: 02/11/2019

Resumen

Actualmente, las personas en su diario aprendizaje cada vez más complejo, requieren de la interrelación en grupos y comunidades virtuales. Para ello, es necesario recurrir al trabajo colaborativo mediante abordajes multidisciplinares en el uso de la tecnología. Por consiguiente, las bondades de las comunidades virtuales favorecen el aporte de los conocimientos de cada participante para transformar las actividades pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico, donde el compromiso, el respeto mutuo y la responsabilidad favorecen el logro de los objetivos propuestos del proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí, lo importante de formar parte de una comunidad virtual de aprendizaje, en un mundo digital donde la participación activa, además de la cohesión y la unidad grupal será el éxito del compromiso cooperativo.

Palabras clave: tecnología, comunidad virtual, aprendizaje colaborativo.

Abstract

Currently, people in their increasingly complex daily learning require interrelation in virtual groups and communities. For this, it is necessary to resort to collaborative work through multidisciplinary approaches in the use of technology. Consequently, the benefits of virtual communities favor the contribution of the knowledge of each participant to transform pedagogical activities, promoting critical thinking, where commitment, mutual respect and responsibility favor the achievement of the proposed objectives of the teaching process and learning. Hence, the importance of being part of a virtual learning community, in a digital world where active participation, in addition to group cohesion and unity, will be the success of cooperative commitment.

Keywords: technology, virtual community, collaborative learning.

Introducción

Actualmente, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías, para proveer en los alumnos herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI. Igualmente, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en las clases magistrales, hacia la formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.

Por consiguiente, las tecnologías promueven en los estudiantes habilidades y destrezas, para construir conocimientos a partir de los que ya comprenden, además de desarrollar el aprendizaje significativo en un ambiente virtual, en donde se incorpora estrategias novedosas e incentivadoras para el proceso de aprendizaje, esto conlleva a perfeccionar un sistema de aprendizaje que dará como resultado futuros profesionales con competencias para interrelacionarse con la era digital.

Al respecto, Drucker, (1994) citado por Najar, (2016), consideran que: *“las tecnologías han cobrado un papel protagónico que emergen alternativas de acceso a la educación, considerando ambientes de aprendizajes en entorno virtual, permitiendo pensar en nuevos escenarios con elementos innovadores, generando y transformando el conocimiento”*. (p.14). Desde esta perspectiva, la transformación digital en la educación es el camino de grandes aprendizajes, porque además de brindar acceso a la información, nos sumerge en un entorno virtual de conocimientos. De igual modo la tecnología incentiva al estudiante de una manera creativa e innovadora hacia el desarrollo de competencias y habilidades a nivel personal, profesional, social y académico, empleando eficientemente los recursos tecnológicos.

En este sentido, la incorporación de las tecnologías en el sistema educativo es una oportunidad para el desarrollo cognitivo del estudiante, tendiente a fomentar la innovación y creatividad en la realización de las actividades del proceso didáctico, permitiendo la incorporación de metodologías y estrategias novedosas para perfeccionar el sistema de aprendizaje, alcanzando la meta del acceso de la información y comunicación además del compromiso para la construcción de nuevos conocimientos.

De allí, el impacto de la tecnología en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo ha brindado cambios relevantes para el aprendizaje, donde la flexibilidad, la innovación permite un caudal de grandes oportunidades de acceso a la información mediante poderosos recursos, materiales y herramientas, contribuyendo en su participación activa en el ambiente educativo, facilitándole al docente redescubrir e implementar estrategias didácticas novedosas y brindándole al estudiante aperturas de saberes, además de acceder a nuevos conocimientos significativos de manera relevante y eficiente para su formación académica.

Las tecnologías de la información y comunicación posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación. (Díaz, Pérez y Florido, 2011, p.82)

Por lo tanto, en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, estudiantes y docentes deben utilizar la tecnología con eficiencia porque, en un contexto educativo sólido, las tecnologías de la comunicación pueden ayudar a los estudiantes y docentes a adquirir

capacidades necesarias. En tal sentido, Talanquer (2009), señala: *“las tecnologías proveen la oportunidad para desarrollar una educación personalizada, se tienen en cuenta intereses y características del alumno. Asimismo, puede ser una vía para liberar a la educación formal de los confines del aula, hacerla más dinámica y experimental”*. (p.3)

Para ello, los cambios que existen en la sociedad de la información, están al alcance de todos y por ende tiene un gran impacto en la educación, de una forma innovadora en los contenidos de la metodología de enseñanza, presentando de esta manera interactividad en el proceso didáctico, fomentando en el alumno una actitud crítica, participativa y dinámica para el fortalecimiento del proceso pedagógico. No obstante, las tecnologías rompen esquemas en la educación, facilitando información, comunicación de manera innovadora en los espacios virtuales promoviendo destrezas comunicativas entre los actores educativos, y favoreciendo significativamente la construcción de nuevos conocimientos.

Tecnologías de la información y comunicación en la educación

La educación es el proceso de formación y transmisión de conocimientos de los individuos, pues al educarse le permite fomentar su capacidad intelectual mediante normas establecidas en la sociedad. En tal sentido, Rivero, Gómez y Abrego (2013) señalan que: *“La tecnología es un medio que aporta herramientas educativas. Nos ayudan a implementar proyectos, emprender cambios e innovaciones. Esto repercute en la formación, tanto de docentes como de estudiantes”*. (p.98) Por consiguiente, las tecnologías de la información y comunicación en la formación de los estudiantes, es una importante herramienta innovadora para el proceso de aprendizaje,

promoviendo el trabajo en equipo y colaborativo para desarrollar habilidades, destrezas y competencias.

De manera que, el docente es parte esencial para la transmisión del proceso de enseñanza y su desempeño contribuye efectivamente en la calidad educativa, por ello, debe distinguir los medios tecnológicos para diseñar metodologías y estrategias didácticas para potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes, pues es indudable los beneficios de la tecnología en la educación. Desde esta perspectiva, Baelo y Cantón (2009), expresan que las ventajas del uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación son:

-) *La facilidad para acceder a la información y la variedad de información disponible.*
-) *Los elevados parámetros de fiabilidad y la rapidez del procesamiento de la información y de los datos.*
-) *La variedad de canales de comunicación que ofrecen.*
-) *La eliminación de barreras espaciotemporales.*
-) *Las posibilidades de retroalimentación e interactividad.*
-) *El desarrollo de espacios flexibles para el aprendizaje.*
-) *La potenciación de la autonomía personal y el desarrollo del trabajo colaborativo.*
-) *La optimización de la organización y el desarrollo de actividades docentes e investigativas.*
-) *Agilizan las actividades administrativas y de gestión, además de permitir su deslocalización del contexto inmediato. (p.4)*

Por lo antes expuesto, con la inclusión de las tecnologías se puede evidenciar en el sistema educativo grandes cambios en el área pedagógica, favoreciendo significativamente el aprendizaje, transformando la forma de enseñar y aprender, fomentando la participación activa de todos los elementos involucrados en el entorno educativo, con el firme propósito de generar nuevas formas comunicativas de interacción, aprovechando al máximo el potencial educativo y lo innovador del proceso tecnológico. Al respecto, Sancho (1994), afirma: *“un saber que posibilite la organización de unos entornos de aprendizajes (físicos y simbólicos) que sitúen al alumnado y al profesorado en las mejores condiciones posibles para perseguir las metas educativas consideradas personal y socialmente valiosas”*. (p.7)

Por lo tanto, el docente asume el reto de la transformación digital, aplicando materiales didácticos y estrategias de instrucción en el entorno de enseñanza, además de emplear recursos electrónicos como: Chat, blogs, correo electrónico, comunidades virtuales, para lograr competencias digitales, en el desarrollo, adquisición y diversificación del conocimiento. En tal sentido, el facilitador reconoce ampliamente los beneficios que conlleva el uso de los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y las habilidades que genera en sus estudiantes.

En este proceso de transformación en el uso de las tecnologías, el docente reconoce su potencial y se centra en el reto de adquirir competencias que le faciliten estar a la par de un proceso de enseñanza innovador, creativo, participativo, pero a la vez que esto implica un gran compromiso y dedicación para adquirir la gran diversificación de información, llevando a cabo la implementación de la transformación digital a su quehacer pedagógico. Desde este ámbito, Fernández, (2003), indica algunas competencias tecnológicas que potencian el desarrollo profesional como docentes del siglo XXI, son:

-) *Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las tecnologías, ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.*
-) *Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para mejorar la práctica docente.*
-) *Aplicar las tecnologías en el ámbito educativo, en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en la clase.*
-) *Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con las tecnologías que promuevan la adquisición de aprendizajes significativo.*
-) *Integrar las NTIC en la planificación y el desarrollo del currículo como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.*
-) *Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo (listas de discusión, debates telemáticos, cursos de formación en línea...) con una actitud solidaria, activa y participativa. (p.7)*

Por consiguiente, la experiencia de aprender es gratificante y lo es más con la incorporación de las tecnologías, pues por ser esta herramienta innovadora, permitiéndole al docente diseñar metodologías y estrategias de materiales novedosos en un entorno tecnológico, con el propósito de promover las potencialidades del alumno, propiciando el desarrollo de una cultura de innovación en el proceso didáctico, y donde exista participación activa, creativa, flexible, interactiva, trabajo colaborativo mediante comunidades de aprendizajes.

Comunidades Virtuales de Aprendizajes

Las tecnologías en la educación, representa un recurso de interacción entre sus miembros, promoviendo la capacidad de sociabilización y fortaleciendo las comunidades para potenciar el trabajo colaborativo en el intercambio de experiencias y conocimientos. Al respecto, desde una concepción comunicativa Kaplún, (1992) citado por Sotomayor, (2014), sostiene que: “*se aprende al comunicar porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas*”. (p.37) En ese sentido, toda comunidad al comunicarse es comunidad de aprendizaje, es el resultado de una situación comunal o social.

Considerando lo expuesto, las comunidades de aprendizaje son ambientes virtuales de participación y colaboración de sus participantes, orientadas a la transformación social y educativa, contribuyendo de esta manera a mejorar el desempeño académico de los estudiantes, además de la construcción del desarrollo del conocimiento. Desde este contexto, Castaño, Mestre, Molina, Prado y otros, (2019) plantean que, las comunidades pueden establecerse de acuerdo a los siguientes objetivos:

-) *Crear un espacio para la reflexión.*
-) *Crear un trabajo colaborativo y en grupo, para que colectivos con un mismo perfil académico o científico puedan llevar a cabo trabajos en común.*
-) *Compartir un interés u objetivo común con otras personas.*
-) *Ofrecer un punto de encuentro, información y coordinación.*
-) *Intercambiar experiencias y conocimientos.*

-) *Promover y facilitar la colaboración en proyectos comunes de investigación, desarrollo e innovación.*
-) *Difundir información de interés, como congresos, seminarios, convocatorias.*
-) *Buscar sentido de pertenencia a un grupo. (p.3)*

Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje son herramientas digitales en la educación, permitiendo empoderar a los estudiantes para que sean capaces de lograr un aprendizaje mediante la socialización con el auge y la disponibilidad de la tecnología de la comunicación como pueden ser: correos electrónicos, WhatsApp o Telegram, redes sociales, Foros, Classroom, entre otros. Por consiguiente, las comunidades de aprendizaje son una respuesta al reto de la educación, en la medida que busca transformar la enseñanza donde se replantee no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña y para qué se enseña. Desde este ámbito, Domínguez, (2017) expresa que:

Las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan por ser espacios en los que los participantes cooperan e interactúan activamente en la construcción conjunta de unos objetivos de aprendizajes previamente definidos. De allí que, la efectividad de este tipo de interacciones en el desarrollo de un aprendizaje significativo está vinculada con el sentimiento de pertenencia y la posibilidad de participar y compartir conocimientos con otros aprendices, lo cual conlleva una mayor implicación por parte de los estudiantes, así como una mayor conexión con los resultados de su trabajo. (p.10)

De la misma forma, la realidad educativa demanda a un docente proactivo para brindarles a sus estudiantes mantenerlos concentrados e interesados en la ejecución de las actividades propuestas de manera eficiente y eficaz, pero con una visión amplia y teniendo siempre la meta clara, que aseguren que todos estén comprometidos con sus actividades, para no perder el compromiso y el entusiasmo que permitirá el cambio intelectual y personal. Para Hernández y Díaz, (2010), consideran que:

Un docente en tiempos de la sociedad del conocimiento tendrá que lograr que sus discentes sean aprendices autónomos, capaces de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente. En otras palabras, se diría que los alumnos tienen que aprender a tomar decisiones, "solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, buscar y analizar información en diversas fuentes para transformar en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros" (p. 2).

En este orden de ideas, las comunidades de aprendizaje se caracterizan por la interactividad, impulsando la realización de actividades de forma individual o grupal, así como la exploración y la experimentación de diversas situaciones a través de la activación consciente de los estudiantes, permitiendo del mismo modo, el aumento del nivel de participación, compromiso y las posibilidades de reservar información adaptada a las necesidades cognitivas de los estudiantes, propiciando el trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes y docentes.

Es así, que el aprendizaje es un proceso contextualizado, en que los aprendices son protagonistas de su formación y se apoyan en las relaciones

interpersonales, y estos como entes individuales poseen diferentes niveles de experiencias, conocimientos, aprendizajes, capacidades y competencias, pues al trabajar aprenden mediante su implicación y participación de actividades, y estos al constituir grupos interactivos permiten intensificar el aprendizaje colaborativo entre los participantes que se establecen entre sí, permitiendo la construcción del conocimiento colectivo, y diversos tipos de ayudas comunitarias que se prestan mutuamente. (Garín, 2006, p.7)

Por lo tanto, la comunidad virtual de aprendizaje, tiene como propósito de proporcionar un cambio del conocimiento particular al conocimiento compartido, convirtiéndose en un principio de saberes, por ello, esto permite una postura en la forma de asimilar y comprender la formación del aprendizaje con la construcción de nuevos del conocimiento. De allí, Coll (2004), refiere: *“Las comunidades virtuales son grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red que tiene como foco un determinado contenido como tarea de aprendizaje”.* (p.35)

De igual modo, las comunidades de aprendizaje es un entorno virtual de enseñanza interactivo y colaborativo porque buscan además de transformar las actividades pedagógicas y recursos, hacia el éxito de la formación de los estudiantes. En efecto, las comunidades tienen el compromiso y la responsabilidad compartida de sus miembros de participar en el proceso de aprendizaje, intercambiar ideas y conocimientos, clarificar sus propias comprensiones, diseñando nuevos conocimientos, habilidades y destrezas para lograr su objetivo que el aprendizaje. De manera que, Cabero, (2006) afirma:

...aprender en una comunidad virtual, es aprender en grupo, y aprender de forma colaborativa y no competitiva, donde todos los miembros de la comunidad

aportan sus conocimientos y su visión de los problemas, para alcanzar unas metas comunes, que puede ir desde la resolución de un problema o proyecto, hasta el simple desarrollo de una actividad. (p.15)

Desde esta perspectiva, el ambiente de la comunidad educativa se determina porque se fomenta la cooperación mutua, crecimiento personal, soporte emocional y la colaboración grupal. Esta comunidad al constituirse forma un enlace de red de apoyo donde todos aportan conocimientos, interactúa, se sienten confiados, comprometidos y motivados para trabajar en grupo y así construir receptivamente conocimientos mediante intercambios de ideas, opiniones e intereses personales.

En tal sentido, el trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad, es considerada una acción social, donde la interacción de estos permite desarrollar conjuntos de normas de manera organizada, de manera que cada participante potencie y logre el desarrollo personal y profesional, lo que aseguren el éxito del intercambio de conocimientos que son elementos indispensables para la interactividad de la comunidad de aprendizaje. A este respecto, Garín et al. (2006), considera que: *“las comunidades de aprendizaje existen gracias a las posibilidades de socialización e intercambio personal que proporcionan las tecnologías y existencia del internet. El ciberespacio se ha convertido en territorio de las comunidades virtuales, cuyo territorio no es geográfico sino electrónico”.* (p.10)

En este orden de ideas, el vertiginoso desarrollo tecnológico ha permitido replantear el proceso educativo fortaleciendo la calidad educativa, mediante espacios o comunidades virtuales de interacción y socialización a través de grupos de participantes para promover su aprendizaje de manera creativa, innovadora y tecnológica. De allí, Sánchez (2020), hace referencia a las

siguientes características que debe poseer las comunidades virtuales de aprendizaje:

-) Los participantes que interactúan en las comunidades virtuales se comunican a través de las nuevas tecnologías, teléfonos inteligentes, computadoras, Tablet, entre otros.*
-) Dado que se utiliza este tipo de dispositivos, les proporciona más flexibilidad en el tiempo.*
-) Genera y construye nuevos conocimientos, así como intercambiar información entre los participantes de la comunidad.*
-) A través de diferentes tipos de herramientas de comunicación, tanto asincrónicas como sincrónicas, así como de texto y audiovisuales, se produce la interacción en este tipo de comunidades.*
-) Se realiza una comunicación de tipo multidireccional. (p. 3)*

Por esta razón, de allí que la educación debe ser de calidad, pues nos desenvolvemos en una sociedad del conocimiento y de novedosos avances tecnológicos, lo que conlleva a capacitar a los estudiantes con competencias tecnológicas, brindándoles un futuro de grandes oportunidades para su formación personal y profesional. Por tal motivo, existe la importancia digital en el proceso educativo donde docentes y alumnos deben transitar por el camino donde se fomente el aprendizaje significativo y trabajo en equipo.

Aprendizaje Colaborativo

Las tecnologías de la información y comunicación generan profundos cambios en nuestra sociedad, permitiendo cambiar las perspectivas y actividades

rutinarias por actividades novedosas creando de esta manera aprendizajes significativos en un ambiente de trabajo colaborativo y por ende la gestión del saber se optimiza notablemente. Por esta razón, Badia, Chumpitaz y Vargas, (2016) señalan que: *“Las tecnologías de la información y comunicación pueden cambiar la forma de concebir, planificar, y ejecutar los procesos de aprendizajes”*. (p. 105)

En tal sentido, los grupos que constituyen estas comunidades de aprendizajes compartirán unos con otros costumbres, aficiones, valores e intereses, afinidades y emociones, todo esto gracias a las diferentes herramientas de comunicación que ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas, es cuestión de sintonía y es la manera de encontrar humanizarse en un mundo digital, de tal manera, será la base de la cohesión y la unidad de la comunidad virtual. Por lo tanto, Suarez y Gros, (2013) refieren que:

No cabe duda que la búsqueda e implementación de adaptaciones e innovaciones curriculares en el sistema educativo, pasa por valorar la Red-Internet como el nuevo entorno en donde se va a desplegar las dinámicas y los procesos más importantes de creación, gestión y difusión de conocimiento. Este nuevo entorno estructurado en red, donde confluyen distintos flujos de comunicación, así como de coordinación entre personas y experiencias más participativas, todo lo cual estaría ofreciendo la oportunidad del aprendizaje colaborativo.
(p.69)

Así mismo, el docente tiene un rol en el aprendizaje colaborativo, por lo tanto, es necesario que realice la valoración de las proposiciones de los estudiantes para la planificación de las actividades y propuestas que se van a incluir en la comunidad virtual. De igual manera, debe tener disponibilidad para ayudar a

los grupos, orientando y brindando sugerencias, compartiendo y estructurando ideas, explicar y apoyar a los estudiantes en la resolución de problemas, y promover conocimientos, experiencias e intercambio entre el colectivo estudiantil, contribuyendo con la evaluación formativa y apropiación del aprendizaje colaborativo. Así como lo señala, Rodríguez, Melgarejo y Gutiérrez (2019) para que se lleve a cabo el aprendizaje colaborativo es necesario que:

Los docentes deben ser profesionales activos que elaboren sus propios contenidos de clase, que tengan iniciativa y que sean capaces de utilizar recursos y tecnologías para lograr los objetivos del aprendizaje. Asimismo, crear, seleccionar y organizar diversos recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, además los docentes deben ser profesionales activos que elaboren su propio contenido de clase y tengan iniciativa. (p.15)

Cabe destacar, para que el aprendizaje colaborativo sea eficiente, es necesario preparar al estudiante para la colaboración, utilizando estrategias de autoformación y conformaciones creativas, reflexivas, innovadoras, valorativas, contextualizadas y auténticas de acuerdo a los niveles de complejidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que emergen tanto en la vida diaria de los estudiantes como del docente contribuyendo en la resolución de problemas y situaciones orientadas a la concreción de la formación

También se requiere, incentivar la comunicación multidireccional entre los grupos, propiciar la participación corresponsable y activa de todas y todos, guiar a los estudiantes hacia la indagación y las discusiones críticas, socializando respuestas o soluciones alternativas, compartiendo, trabajando en conjunto y discutiendo sus conclusiones o suposiciones, motivar a los

estudiantes al trabajo del aprendizaje colaborativo con sentido de convergencia de ideas y valoración de conocimiento. Así, como lo comenta Badia, et. al. (2016):

Esta sociedad del conocimiento plantea exigencias de desarrollo y adaptación de las personas y organizaciones, sin lugar a dudas, representa uno de los retos más importantes de la actualidad. Es necesario aprender a aprender y aprender a desaprender continuamente a lo largo de toda la vida, y adicionalmente aprender en red. Esto implica básicamente, por un lado, utilizar los recursos que la propia red proporciona y, por otro lado, configurar comunidades y equipos virtuales orientados al aprendizaje y a la gestión del saber. (p. 103)

Cabe destacar, que toda comunidad virtual, debe predominar la importancia del dialogo bidireccional, la participación y colaboración de todos en torno a un mismo objetivo, con la finalidad de la construcción de un conocimiento colectivo, permitiendo de esta manera la integración de las aportaciones de todos los que participan en la comunidad. Del mismo modo, debe proporcionar beneficios del aprendizaje colaborativo que permitan optimizar la enseñanza en una sociedad multicultural.

De igual manera, el aprendizaje colaborativo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, valorando los aportes de los conocimientos de cada participante, para engrandecer el aprendizaje, donde el compromiso favorece el logro de los objetivos propuestos y fortalece el respeto mutuo de una comunidad que asume el compromiso cooperativo. En tal sentido, Díaz y Morales, (2020), refieren que: En un entorno colaborativo hay que tomar en

cuenta cuatro perspectivas, sin las cuales no es posible arribar a la construcción conjunta y situada del conocimiento:

-) *La perspectiva personal del usuario o estudiante, la cual debe recuperar sus pensamientos y experiencias iniciales, pero resultará enriquecida con las ideas de otros.*
-) *La perspectiva del grupo, que se construye y comparte en los episodios de trabajo grupal conjunto.*
-) *La perspectiva del curso, donde los materiales curriculares o pertinentes al proceso educativo se discuten entre los participantes.*
-) *La perspectiva de otros agentes involucrados en la tarea, en torno a la cual giran las discusiones y propuestas de los participantes. (p.3)*

Conclusiones

El vertiginoso desarrollo que ha tenido la tecnología de la información y comunicación, brinda grandes posibilidades de innovación al sistema educativo, ofreciendo una valiosa oportunidad para replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, rediseñando metodologías y estrategias adecuadas en el entorno virtual para dar una nueva visión a la educación. En tal sentido, la tecnología engloba todo un conjunto de acciones sistemáticas cuyo destino es la transformación del aprendizaje; es una nueva manera de concebir la educación, el trabajo y la vida, además, está en nuestro presente aportar cambios significativos en la sociedad.

En consecuencia, la dimensión tecnológica está representada por recursos informáticos, que brinda beneficios en un entorno virtual de aprendizaje, de manera que, la importancia de las comunidades virtuales se constituye a partir

de intereses similares entre personas y por ello, la educación da un cambio para la preparación y formación del ser humano, ya que está inmersa la tecnología y es imprescindible formar parte de la innovación, participación, creatividad de esta sociedad globalizada.

En este orden de ideas, la creación de las comunidades virtuales, son de gran relevancia por ser un medio para trabajar y aprender juntos, donde predomina grandes posibilidades para un aprendizaje flexible, participativo y dinámico, así como la calidad de la metodologías y estrategias que contribuyen a mejorar el proceso pedagógico, mejorando la calidad y efectividad de la interacción entre docentes y alumnos, lo que beneficiará su formación personal, profesional, social, cultural y tecnológico.

Por consiguiente, la comunidad virtual es una red de interacción en la construcción del conocimiento, en donde la participación activa de sociabilidad entre los participantes fortalece el aprendizaje. De igual manera, el entorno educativo da muestras enriquecedoras de aprendizajes, donde se fomenta la innovación, la creatividad, el trabajo colaborativo, además del aprendizaje multidisciplinario.

Finalmente, la Comunidad Virtual es una Ventana para el Aprendizaje Colaborativo, donde se comparten valiosas experiencias enriquecedoras de ideas, opiniones, que aportan cada uno de los participantes, por esta razón, el docente es el guía para la adecuación pedagógica de las actividades, donde predomine un aprendizaje novedoso, libre y flexible, y el alumno, es el usuario formal que adquiere preparación con capacidades tecnológica, formando su propio conocimiento, lo que permitirá cambios relevantes en su vida personal y profesional.

Referencias

- Badia, A., Chumpitaz, C., Vargas, L., (2016). "La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (Vol. 18. N° 3. p. 95-105).
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). "Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión". *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (Vol.7, N°50, p.1-12)
- Cabero, J. (2006). *Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza*. Documento Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutecle/revelec20/cabero20.htm> •10/09/2019'
- Castaño, L., Mestre, G., Molina R., Prado, M., Ruiz, E., Unigarro, M. (2019). *Las comunidades virtuales en el contexto de las redes universitarias*. Documento Disponible en: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1267112074149_1107415245_2128 •10/09/2019'
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. En IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa". 1047-1060.
- Díaz, F. y Morales, L. (2020). "Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua". *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*. (Vol. 22-23, N° 47-48, p.1-8)
- Díaz, J., Pérez, A., y Florido, R. (2011). "Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual". *Revista ScieloAnalytics*. (Vol. 32, N.º 32, p. 81-90)
- Domínguez, F. (2017). "Organización y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje". *Revista Fundamentación científica. Educación y Ciencia*. (Vol.48 N° 11, p. 104-115)
- Fernández, R. (2003). "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Organización y gestión Educativa". *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. (Vol. 11, N° 1, p. 4-7)

- Garín, S. (2006). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. Documento Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/comunidades-virtuales-de-aprendizaje/> •03/09/2019'
- Hernández, G., Díaz, F. (2010). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: Qué sabemos y hacia dónde vamos*. Documento Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a3.pdf><http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a3.pdf> •10/09/2019'
- Najar, O. (2016). "Tecnología de la información y la comunicación aplicadas a la educación". *Revista de Investigación y Pedagogía*. (Vol. 7, N°14, p. 14)
- Rivero, I., Gómez, M. y Abrego, R. (2013). "Tecnologías educativas y estrategias didácticas: Criterios de selección". *Revista Educación y Tecnología*. (Vol. 1, N° 3, p. 190-206)
- Rodríguez, M., Melgarejo, I. y Gutiérrez, P. (2019). *Las TIC en la educación: una enseñanza más activa e innovadora*. P.p. 11-105. Documento Disponible en: <http://udep.edu.pe/hoy/2019/las-tic-en-la-educacion-una-ensenanza-mas-activa-e-innovadora/> •13/09/2019'
- Sánchez, Y. (2020). *¿Qué son las comunidades virtuales de aprendizaje?* Documento Disponible en: <https://www.lifeder.com/comunidades-virtuales-aprendizaje/> •13/09/2019'
- Sancho, J. (1994). *Para una Tecnología Educativa*. España: Horsori
- Sotomayor, G. (2014). "Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo para la educación superior. *Revista Propósitos y Representaciones*". (Vol. 2, N°2, p. 231-303)
- Suárez, C., y Gros, B., (2013). "Aprender en la red: de la interacción a la colaboración". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (Vol. 11. N° 2, p. 76)
- Talanquer, V. (2009). "De escuelas, docentes y TICS". *Revista Scielo Analytics*. (Vol. 20, N° 3, p. 1-20)

EDUARDO MENDOZA GOITICOA Y SUS REFLEXIONES SOBRE EL TEMA DEL PETRÓLEO

EDUARDO MENDOZA GOITICOA AND HIS REFLECTIONS ON THE OIL ISSUE

Jorge Luis Borges Jiménez

jorgeluisbj0@gmail.com

ORCID 0000-0002-1350-0018

José Gregorio Machado

profesormachadouc@gmail.com

ORCID 0000-0002-3274-4114

Luis Hernández

profesorluisuc@hotmail.com

ORCID 0000-0002-9205-8300

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela

Recibido: 24/06/2019 - Aprobado: 15/09/2019

Resumen

El presente artículo versa sobre el pensamiento de Eduardo Mendoza Goiticoa en materia petrolera, el cual abarcó el período comprendido entre los años 1966 a 1996. Es decir, tres décadas a través de las cuales este personaje, Ingeniero Agrónomo de profesión, mostró su preocupación por el uso que debía dársele al que a partir de 1936, había pasado a convertirse en el principal fuente de ingresos del Estado venezolano, como lo fue el petróleo; preocupación similar a la que su momento expreso Arturo Uslar Pietri. Treinta años de preocupación y polémica en pro del uso racional y eficiente de la riqueza petrolera, tal y como puede leerse en una serie de artículos que luego serían compilados.

Palabras Clave: Eduardo Mendoza Goiticoa, reflexiones, petróleo, ingeniero, riqueza.

Abstract

This article deals with the thought of Eduardo Mendoza Goiticoa in oil matters, which covered the period from 1966 to 1996. In other words, three decades through which this character, an Agronomist by profession, showed his concern for the use that should be given to the one that, starting in 1936, had become the main source of income for the Venezuelan State, such as oil; concern similar to the one expressed by Arturo Uslar Pietri. Thirty years of concern and controversy in favor of the rational and efficient use of oil wealth, as can be read in a series of articles that would later be compiled.

Keywords: Eduardo Mendoza Goiticoa, reflections, petroleum, engineer, wealth.

Introducción

Si ha habido a lo largo del pasado siglo XX un tema que ha generado debates en el país y generado matrices de opinión, ese tema ha sido el petrolero, tal y como lo muestra la larga lista de nombres que comienzan con Arturo Uslar Pietri con su famosa prédica de sembrar el Petróleo y que incluye figuras de la talla de Juan Pablo Pérez Alfonso, Leonardo Montiel Ortega, Alberto Quíroz Corradi y Humberto Calderón Berti, para señalar los más conocidos. Sin embargo, ha habido otras que si bien han tenido figuración destacada en otros ámbitos, el tema petrolero llamó poderosamente la atención.

Una de estas figuras fue precisamente la de Eduardo Mendoza Goiticoa, (1917 – 2009) ingeniero agrónomo, hermano menor de Eugenio Mendoza, con una gran trayectoria dentro del campo agrícola y pecuario, demócrata a carta cabal y quien también incursionó en el campo político por dos años (1945 – 1947) como Ministro de Agricultura y Cría de la Junta Revolucionaria de Gobierno, en lo que la historia conoció como el Trienio Adeco. Efectivamente, a lo largo de un período de cuatro décadas, Eduardo Mendoza Goiticoa, escribió una serie de artículos de los cuales demostró que el tema petrolero no le era ajeno; puesto que al igual que Uslar, Rangel y otros lo asoció con el devenir del país para el bien y para mal; tal y como podrá apreciarse a partir de lectura de las siguientes páginas.

Síntesis biográfica.

Eduardo Mendoza Goiticoa, hijo de Eugenio Mendoza y Luisa Goiticoa Amestay, nace en Caracas un 09 de Junio de 1917, siendo el menor de los tres hijos de dicho matrimonio. Su infancia y adolescencia transcurrieron en medio

de la paz impuesta por Juan Vicente Gómez sin mayores contratiempos, realizando sus estudios en el colegio de La Salle en su Caracas Natal. En el año de 1936, al poco tiempo de culminados sus estudios secundarios, manifiesta su interés por el área agrícola, teniendo la oportunidad de dirigirse al recién fundado Ministerio de Agricultura y Cría, ente a cuyo cargo estaba Alberto Adriani, hombre cuya visión sobre los temas económicos ejercería una fuerte influencia en el joven Mendoza, quien consigue una beca para realizar estudios de Agronomía y Veterinaria en la República Argentina.

Ahora bien, antes de continuar con lo referente a la formación de Eduardo Mendoza, se hace necesario comentar la situación en la que se encontraban los estudios a niveles universitarios en el país, relacionados con el área agrícola; en un país definido como agrícola y pecuario, en palabras de Ramón J. Velásquez. Al respecto, el historiador andino comentaba en el prólogo de la última publicación de Eduardo Mendoza.

En 1936, Venezuela era definida como un país agrícola y pecuario. El presidente Gómez (1908 – 1935) se proclamaba el primer agricultor del país. Sin embargo, el proyecto de José Gil Fortoul (1913) de crear una Escuela Superior de Agricultura, petición que también planteó años más tarde el Ministro Samuel Darío Maldonado y que tuvo palabras de apoyo en el sabio Pittier, no lograron sino la creación de una escuela que por su presupuesto, jerarquía y dotación nunca alcanzó rasgo superior. Y en 1936, al asumir la Presidencia de la República de Venezuela no contaba sino con un ingeniero agrónomo y un médico veterinario graduados en universidades extranjeras y marginados al crearse en 1932 el Ministerio de Salubridad y Agricultura y Cría. (Mendoza, 2003, p. 9)

En resumida cuentas, luego de 36 años en lo que iba de predominio andino, (nueve de Cipriano Castro y veintisiete de Juan Vicente Gómez) Venezuela era un país en que prácticamente todo estaba por hacerse. Y el colmo de todo era, que en el caso de Juan Vicente Gómez, se trataba de un hombre que no sólo se habría proclamado orgullosamente "*primer agricultor del país*" (Caballero, 1995, p. 183) tal y como puede leerse en la cita que precede a estas líneas; sino que era también el mayor latifundista del país.

De allí que Eleazar López Contreras, al poco de asumir el poder, y como parte de las medidas que contenía el llamado Programa de Febrero tomó la decisión de crear el Ministerio de Agricultura y Cría, hecho que ocurrió en 1936, y que pusiera a cargo del mismo al tempranamente malogrado Alberti Adriani, quien en consonancia con sus planteamientos de becas que permitiera a estudiantes calificados formarse en Universidades extranjeras a fin de poder contar con profesionales necesarios para impulsar el desarrollo agrícola y pecuario que el país requería; siendo – como ya fue señalado – Eduardo Mendoza unos de los becados que partió al país austral a fin de realizar los estudios correspondientes en la Universidad Nacional de la Plata.

Cabe destacar que durante los cuatro años que duró en Argentina, Mendoza aprovechaba los períodos vacacionales de verano para trabajar en estancias, así como también en el Instituto de Colonización de la Provincia de Buenos Aires, ente donde tuvo la oportunidad de convivir con colonos europeos. Dicha experiencia hizo madurar en el joven Mendoza la idea de promover la inmigración a Venezuela como medio de hacer crecer la población del país y que dichos extranjeros aportaran sus conocimientos para desarrollo del mismo.

Una vez culminados sus estudios, en 1941, regresa al país, radicándose en una hacienda de una familia situada en los Valles del Tuy. Allí estuvo hasta que el día 19 de octubre de 1945 recibió la propuesta de Rómulo Betancourt, entonces Presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno establecida en Miraflores tras el derrocamiento del Presidente Isaías Medina Angarita, ocurrida el día anterior. Al joven ingeniero agrónomo se le ofreció, nada más y nada menos que el Cargo de Ministro de Agricultura y Cría en el tren ministerial que estaba conformada por la Junta Revolucionaria en cuestión.

Mendoza Goiticoa acepta la propuesta y comienza enseguida a formar su equipo de colaboradores, que incluyó en el área de Economía a Manuel Pérez Guerrero, mientras que en el área de Fomento se puso bajo la tutela de Juan Pablo Pérez Alfonso. Era la oportunidad para que el nuevo Ministro - imbuido del ideario de Alberto Adriani – pusiera en práctica su visión del mundo agrario, que además estaba reforzada por la experiencia obtenida durante su estancia en Argentina y en los Valles del Tuy.

Los resultados de los dos años de gestión, durante los cuales Mendoza Goiticoa estuvo a cargo del Ministerio de agricultura y Cría, fueron los siguientes: Creación del Programa de Mestizaje de Ganadería Bovina, la Primera Encuesta Agrícola Nacional, la puesta en marcha del programa de Centrales Azucareros en Cumanacoa, Estado Sucre. Por último: puesto en marcha el Plan de Inmigración Europea Seleccionada, plan último que llevó a la presencia en el país de decenas de miles de italianos, portugueses y españoles. Todas estas iniciativas llevaron a Rómulo Betancourt a destacar que las políticas de planificación, tecnificación llevada a cabo por Eduardo Mendoza Goiticoa durante el tiempo que permaneció en el cargo hicieron del Ministerio de Agricultura y Cría un organismo idóneo para fijar las pautas políticas a seguir en materia de desarrollo agrícola y pecuario.

Tras su salida del Ministerio, pasa a trabajar hombro a hombro con su hermano Eugenio en actividades relacionadas con el ramo agrícola además de la conservación ambiental, tema que cobró auge a partir de la década de 1960, además de participar en diversas iniciativas en materia social, actividades que se mantuvo prácticamente hasta poco tiempo antes de fallecer, hecho éste que tuvo lugar el 25 de agosto del año 2009, tras noventa y dos años de larga y fructífera existencia.

Venezuela a finales de la década de 1950 y comienzo de la de 1960

Luego de la caída de Marcos Pérez Jiménez, en enero de 1958, comienza a consolidarse una nueva Venezuela, bastante diferente a la de las décadas anteriores. Gracias al llamado pacto de Punto Fijo, surgió un compromiso político entre los principales líderes de la naciente democracia venezolana: Rómulo Betancourt, Rafael Caldera y Jóvito Villalba. Ahora bien, el acuerdo no se limitaba solamente a lo político, pues en el mismo se planteaban las aspiraciones de la modernización definitiva del país, a través de un proyecto que se basaba en el juego democrático de la alternativa en el poder, algo que por cierto, relativamente nuevo en la política venezolana, sin embargo, cabe señalar que aun con eso, los dirigentes políticos de momento mantendrían su estilo antidemocrático, una de las causas por las cuales el sistema democrático sucumbirían cuarenta años más tarde. Pero eso no tiene nada que ver con el tema que acá se está tratando.

Precisamente, uno de los puntos que formaba parte de la agenda política de las democracia venezolana, tenía que ver con el tema petrolero; más específicamente con la nacionalización de la industria petrolera, que desde la

década de 1940 se había convertido en la principal industria del país. Puede decirse, sin caer en la exageraciones, que el tema de la nacionalización era una cuestión de honor para el país. Así lo entendieron las figuras principales de diversos sectores de la sociedad venezolana entre ellos Eduardo Mendoza Goiticoa.

Ideario de Eduardo Mendoza Goiticoa.

Tras este breve recorrido por la biografía de Eduardo Mendoza Goiticoa, se hace necesario hacer un alto en el camino, a fin de comentar sobre su ideario y visión de la vida, frutos precisamente de la formación recibida a lo largo de su infancia y juventud. Primero que todo: como empresario que fue, el menor de los hermanos Mendoza creía firmemente en la iniciativa privada, la cual, tenía ante sí un papel de primera importancia en el desarrollo del país. Eso sí, y acá se puede apreciar la influencia de su hermano Eugenio, el hombre de empresa debía ser al mismo tiempo una persona socialmente comprometida con el país. O como el propio Mendoza escribió en 1989; cuando señaló como *“prioridad indeclinable y urgente una política social integral y eficiente”* (Mendoza, 2003, p. 213).

El segundo punto tiene que ver con el hecho de que la iniciativa privada tenía que desarrollarse dentro del marco de una economía competitiva, razón por el cual fue acusado – a partir de 1989 – de partidario del neoliberalismo. Sin embargo, cabe agregar que él, sostuvo la necesidad de que la actividad económica, para que diera buenos frutos, debía darse – nacional e internacionalmente dentro de un marco jurídico que estableciera la igualdad de condiciones, requisito sine qua non para hablar de competitividad en materia económica. Esto llevó a que en más de una oportunidad Eduardo

Mendoza asumiera posiciones proteccionistas cuando la situación así lo requiriera.

Ahora bien, todo lo antes expuesto debía ir acompañado de la correspondiente formación en materia ciudadana, pues sin ella toda iniciativa en el sentido estaba abocado al fracaso. De allí la fuerte crítica al personaje de Gallegos (1947), Reinaldo Solar, que era *"proclive al esfuerzo momentáneo y a la aventura estéril, pero jamás al trabajo constructivo tenaz y laborioso"* (p. 202).

Igualmente fue crítico a quienes buscaban el camino fácil para llegar al poder por vía de la aventura intrascendente y destructiva ejercida a través de la violencia, puesto que *"la construcción de un país es obra de decisiones heroicas de cada hora y de cada día, no un arranque trágico con su secuela iconodasta y destructiva"*. (ob. cit., p. 185). No podría pensar de otra manera un hombre que había tenido como modelo a Alberto Adriani, una de cuyas máximas fue, perder el tiempo es traicionar al país.

Las reflexiones de Eduardo Mendoza en materia petrolera.

Llama enorme la atención que un hombre tan preocupado por el tema agrícola como lo fue Eduardo Mendoza Goiticoa, reflexionara sobre el tema petrolero, y lo hiciera de manera incisiva y profunda. Pero lo cierto fue que lo hizo; pues a través de la serie de artículos escritos sobre temas agrícolas e industriales puede advertirse que temas como el tributario y el petrolero era de gran importancia para el porvenir del país. Ahora bien, es el momento de ir a las reflexiones hechas por Mendoza sobre el particular.

El primero de los artículos de Mendoza Goiticoa en torno al tema petrolero apareció publicado en el Diario *El Nacional*, en la edición del día 19 de Mayo de

1966; es decir, tras décadas después que Arturo Uslar Pietri publicara su célebre artículo Sembrar el Petróleo, y coincidiendo en el tiempo con autores como Juan Pablo Pérez Alfonso y Rodolfo Quintero. Ahora bien, para (Mendoza 2003) tras comenzar el mismo señalando lo fundamental que era para él así el tema petrolero, ya que de *“su administración depende la suerte de sus programas en el que el país está empeñado así como el éxito de nuestro propósito de hacer de Venezuela un país poderoso, dueño real de su destino”* (p. 249).

Eduardo Mendoza continuó poniendo de relieve el desconocimiento que sobre el tema tenía la mayoría de los venezolanos, a pesar de – afirmado por el mismo autor – lo mucho que se había aprendido a lo largo de tres décadas.

No obstante, faltaba mucho por hacer y el tiempo apremiaba, tal y como lo demuestra el hecho de que el problema:

Ensombrece más aun el panorama económico la circunstancia de que no es ya el petróleo omnipotente que fija los precios, impone condiciones y dicta normas, sino por el contrario es una mercancía de vida azarosa, hasta cierto punto sujeta a la competencia como cualquier otro producto de venta en el mercado internacional. Son ya mucho los territorios que en el mundo producen petróleo en condiciones tan favorables como Venezuela, o aún mejores. (ob. cit., 2003, p. 250)

Puede verse como el autor en cuestión plantea la necesidad de hacer algo al respecto y pronto, pues no había tiempo que perder, punto que la situación en el escenario internacional – causada entre otras cosas por dos conflictos entre árabes e israelíes – obligaba a las naciones consumidoras a encontrar fuentes propias a fin de abastecerse, al mismo tiempo que se trabajaba en buscar

fuentes alternativas de energía. Mientras esto ocurría en el exterior, Venezuela pasaba por situaciones difícil debido a la carencia de reservas monetarias, así como recursos suficientes para el desarrollo del país; problema este último que incapacitaba el país no solo para atender el desempleo creciente sino para atender el incremento de la mano de obra, estimado en cien mil personas al año.

Estos problemas, sin embargo, no eran ignorados por el Estado venezolano, el cual se hallaba necesitado de obtener mayores recursos. Tal situación llevó a las autoridades a plantearse una serie de opciones, considerando la más viable la del aumento de la producción petrolera, dando lugar a una serie de discusiones entre los partidarios de dicha tesis y quienes se oponían al aumento, figurando Eduardo Mendoza dentro de este grupo; el cual incluyó también a sectores de la vida nacional como Fedecamaras y Pro Venezuela posición que fue considerada como antinacionalista.

La repuesta de Mendoza (ob. cit.), tras criticar lo injusto del calificativo, y dentro del mismo artículo fue lo siguiente:

Antinacional es obstruir, ni siquiera frenar, el desarrollo natural y funcional del país a través de los sectores público y privado y pretenden buscar soluciones violentas a problemas económicos y sociales creados por la atonía del desarrollo económico. Infantil es proponer mayor venta de petróleo sin tasas ni medidas, solo para andar alegre. Y por no querer buscar otras medidas que contribuyan a equilibrar el presupuesto, aumentar las inversiones productivas y elevar el nivel de la mayoría de la población. Como un Torquemada sería buscar a conciencia el empobrecimiento de la Nación, en función igualitaria de miseria, antes de devanarnos los sesos por incrementar los ingresos de la población toda, a base del trabajo útil y constructivo. Creo que ni uno ni

otros han dado motivos para que se les cuelguen esos calificativos (p. 250)

Para reforzar su posición en contra del aumento de la producción, el citado autor sostuvo que dicho aumento traía consigo la disminución del precio del barril de petróleo en lugar de la estabilidad del mercado. Es decir, el efecto contrario al deseado por los partidarios del aumento de las cuotas de producción, para lo que tampoco se tenía en cuenta que el mayor uso de la gasolina y el gas, la disponibilidad de mejores medios de transporte por medio de los tanqueros y oleoductos de capacidad cada vez mayor, lo cual – enseñaba la experiencia – no redundaba en ningún incremento del mercado consumidor.

De allí que el problema ameritara un estudio sereno y profundo antes de tomar una decisión y evitar de acuerdo a (Mendoza ob. cit.) *“una vez más que los recursos, el tiempo y las esperanzas se nos escuran entre las manos en un para cuando que no llegara nunca”* (p. 252). Tres días más tarde Eduardo Mendoza escribió otro artículo, el cual apareció publicado en el Diario *La Esfera*, el 22 de Mayo de 1966 Titulado *Política del Petróleo*. En el mismo se retoma la polémica abordada en el artículo anterior.

Comenzaba el artículo en cuestión destacando que el tema petrolero había pasado, desde hacía tiempo, a formar parte de la discusión diaria a nivel de la sociedad venezolana como nunca antes lo había estado en cuatro décadas que habían pasado desde el inicio de la explotación del petróleo. Ello no podía ser de otra forma puesto que el país se había ligado de manera plena con la explotación petrolera, a tal punto que:

Podría establecerse una relación directa entre nuestra mayor madurez política, más serena toma de conciencia

de nuestra soberanía y las diversas leyes que desde 1918 han venido rigiendo la explotación de hidrocarburos en el país. En igual forma se aprecia relación directa entre el progreso creciente del país y la producción de petróleo (ob. cit., p. 257).

Ellos al mismo tiempo que:

Con esta relación está vigente el anhelo de todos por sembrar el petróleo, la angustia de hacerlo a tiempo para cosechar regularmente antes de que ese mineral deje de jugar el rol fundamental que le ha tocado desempeñar hasta ahora en nuestro desarrollo, en la dura tarea de construir el país. Mucho se ha logrado en ese sentido, es indudable el progreso en muchos aspectos, que por mucho que sea lo realizado, nos parece que poco se ha logrado (ob. cit., p. 258)

Puede deducirse de la lectura de la cita anterior la proximidad de la posición del autor con la visión uslarista del tema petrolero; una perspectiva que, debe decirse, el propio Uslar no había sometido a modificación alguna a treinta años de publicado su famoso artículo. Esta preocupación también se pone de manifiesto de cara al futuro, ya que Eduardo Mendoza se pregunta sobre el nivel de desarrollo al que podía llegar la industria petrolera en la década siguiente, ya que el país se jugaba su capacidad de generar futuro e imprescindible desarrollo.

A continuación se produjo un paréntesis de unos quince años, durante los cuales Eduardo Mendoza Goiticoa deja el tema petrolero a un lado para dedicarse de lleno a las actividades relacionada con el Grupo Mendoza, Fedecamaras y Pro Venezuela, dentro de su especialidad que era el área agrícola. Durante el período de quince años en que él estuvo sin reflexionar en

torno al tema petrolero, ocurrieron algunos hechos resultantes, entre otros, la aparición de la obra de Rafael Quintero, *La Cultura del Petróleo*, libro en el que autor reflexiona profundamente en torno al tema, a partir de una toma de posición desde la perspectiva marxista. Sin afirmación fundamental era que *"la cultura venezolana es en gran parte la cultura del petróleo"*. Creció tanto, echó tal número de raíces que ha llegado a ser de hecho la cultura venezolana" (Quintero, 1983, p. 28).

Quintero (ob. cit.), explicaba, como a partir de la explotación de los hidrocarburos por las empresas transnacionales extranjeras, en el país se implanta lo que él llamó la *"la cultura de la conquista"* (p. 15) que no era otra que la cultura que trajeron los ejecutivos de las dichas empresas de su país de origen, una cultura de base anglosajona, ajena al ser venezolano, a su mentalidad y costumbre, al punto de enajenarlo. Además, la llamada cultura del petróleo hiere de muerte a la agricultura venezolana, al punto que primero de forma lenta, pero luego acelerada, acaba con la Venezuela rural, para dar paso en 1935 a la llamada *"Venezuela Petrolera"* (ob. cit., p. 26).

Conforme fueron pasando los años, los efectos de dicha cultura llegaron al punto tal, de que académicos como Carmelo Vilda, dirían lo siguiente:

La torre petrolera debería figurar en el escudo nacional. El petróleo ha llegado a financiar el 80 % de nuestro presupuesto, es decir, de nuestra educación, alimentación y recreación, estilo de vida, relaciones laborales, etc. El petróleo nos enseñó a comer, a vestirnos mejor, a construir, a conocer el mundo, a mejorar la salud, a la alegría de la vida. Nos rodeó de corotos. Nos ha abierto vías de comunicación, ha unido al país. Levantó la repetidora de T.V y antenas de radio. Ha fundado cines y supermercados. Inaugura todavía Museo y Universidades. Ha generado, por último, el

“estilo nacional” (comilla de Carmelo Vilda): “en la mente del nuevo rico, lo grande y lo vistoso comenzó a ser importante” (Vilda, 1998, p. 218)

En esta cita, se aprecia claramente en este autor hace referencia a la llamada Venezuela Saudita, época dorada del país, la cual abarcó los años comprendidos entre las primera presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974 - 1979) y Luis Herrera Campins. (1979 - 1984). Este momento histórico, que fue un período de gran auge para el país tuvo lugar luego de la guerra de 1973 entre árabes e israelíes y a consecuencia de la presión ejercida por los países árabes miembros de la OPEP, el precio del barril de petróleo pasaría drásticamente de 2 dólares por barril, que costaba en septiembre de 1973, a los 34 dólares a finales de 1981, precio que por cierto constituyó el tope hasta comienzo del siglo XXI.

No se entiende la razón por la cual Eduardo Mendoza Goiticoa pasara todo este tiempo sin abordar el tema petrolero. Ingeniero agrónomo de profesión quien por la profusión de artículos sobre otros temas, especialmente el agrícola y el pecuario, que era su especialidad, tal y como puede desprenderse de la lectura de la compilación de artículos que fueron publicados en el mismo libro de donde fueron tomados los artículos sobre el tema petrolero que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

Pero también la década de los años 70 del siglo pasado fueron la época en la que se procedió a la nacionalización del petróleo, hecho que tuvo lugar en 1975, y el surgimiento, dos años más tarde, de Petróleo de Venezuela, (PDVSA) empresa del Estado venezolano creada para atender precisamente lo relacionado con la explotación y exportación del llamado oro negro; y que precisamente sería el nuevo tema de las reflexiones que haría Eduardo Mendoza cuando, a principios de los años 80 volvería ocupar el tema.

Precisamente, sobre la recién fundada empresa Estatal publicaría un artículo con el Título de *Petróleo de Venezuela, una Empresa Eficiente*, con fecha del 25 de Abril de 1981, en el Diario *El Nacional*. Si bien el escrito en cuestión – y como su título lo indica fue escrito como un tributo a una empresa que con muy poco tiempo de vida ya se había convertido en modelo de eficiencia en comparación con las demás empresas del Estado; su finalidad fue también la de curar filas contra las declaraciones de Gonzalo Barrios, quien, entre otras cosas, acusaba a PDVSA de incurrir en una “administración ultradispendiosa”, hecho este que era precisamente lo contrario a la filosofía y visión gerencial de la empresa.

Al contrario, la vigencia de la Ley de Nacionalizaciones fruto de la voluntad política de – entre otros – Carlos Andrés Pérez, constituyó una muestra de sensatez y responsabilidad con muy pocos precedentes en la historia de Venezuela. En su artículo, Mendoza 2003) tampoco escatimó elogios al Primer Mandatario Nacional, el Doctor Luis Herrera Campins, puesto que:

La visión del Presidente de la República en ese momento, para escoger a sus directores, demostró capacidad y sensatez que merecen aprecio de la Nación, tanto por haberlos escogido tan acertadamente como por la labor realizada por los mismos, en función con las responsabilidades asumidas. Al actual gobierno, presidido por el Dr. Luis Herrera Campins, le cabe la honra de haber mantenido y respaldado a ese grupo tan responsable que integran los ejecutivos de Petróleo de Venezuela, a todos sus niveles, por la sencilla razón de que son muy capaces, no ya en nuestro medio sino a nivel internacional y porque en ese campo hay escasez de personal capacitado (p. 240).

Cuando Mendoza Goiticoa escribió este último artículo, el país vivía aun el tiempo de las llamadas Vacas Gordas, la cual daría paso dos años después al llamado Viernes Negro, para acabar con la “Ilusión de Armonía” (Ramón, 1987, p. 147) llevando al país a un duro despertar. En el artículo con fecha del 07 de Julio de 1983, Mendoza a referirse a la crisis, se hizo eco de unas declaraciones de Rómulo Betancourt a comienzos de la décadas de 1980 en la que recomendaba, entre otras cosas, la modificación de los hábitos de consumo de gasolina, además de la necesidad de subir los precios de la gasolina. Mendoza suscribe estas críticas y también se une al grupo de quienes comenzaban a criticar con más fuerza (el propio Betancourt, Uslar Pietri y Emeterio Gómez, entre otros) el modelo rentista que daba, una vez más, evidencias de haber fracasado de manera estrepitosa.

Precisamente, al año siguiente Eduardo Mendoza, en un artículo titulado *La Sensatez Como Hecho Inaplazable*, recordó las críticas hechas al respecto por Juan Pablo Pérez Alfonso, personajes que además anunció que por muy altos que fueran los precios del petróleo, ello no impediría una crisis fiscal de grandes proporciones. En cuanto a las medidas sensatas que – según manifestó en el artículo de marras – debería tomar el recién electo Presidente de la República, Doctor Jaime Lusinchi, figuraba una bastante drástica como lo era: la eliminación del subsidio de la gasolina, medida que constituiría un:

extraño factos multiplicador, que obligaría al Ejecutivo Nacional a tomar medidas drásticas para llevar acabo, con premura pero sin improvisación, el plan ferroviario nacional, para mitigar el impacto del aumento del costo de la gasolina y para crear todas las fuentes de trabajo que significa este programa (Mendoza,2003, p. 254)

Continuaba el articulista en cuestión señalando que con el mal que se había puesto la situación del país en lo financiero y presupuestario se pensara en una medida semejante. Sin embargo, dos situaciones presionaban en esa dirección: la merma en los recursos de PDVSA, que hacía ya el papel de la *Caja Chica*¹ del Estado Venezolano; mientras que la otra tenía que ver con la crisis que afectaba a los países industrializados. De la misma forma pensaba que con los avances en los trabajos del Metro de Caracas, cuyos primeros tramos estaban prácticamente listos, ayudaría a mitigar el impacto del ajuste, al menos en la Capital de la República.

Demás está decir que tal iniciativa fue la que llevaría a cabo en los inicios del quinquenio siguiente de Carlos Andrés Pérez, quien asumía como Presidente para un nuevo período, con los resultados por todos conocidas. La década de los noventa del siglo pasado marcaría una disminución en cuanto a la participación de Eduardo Mendoza en lo relacionado al tema petrolero, efectivamente, el menor de los hermanos Mendoza escribió solamente de manera ocasional en torno al tema, punto que puede leerse en la compilación de artículos utilizados en el presente trabajo, el tema agrícola monopolizaba – una vez más – sus preocupaciones.

No obstante, no dejaba de tomar partido en cuanto a la idea de que PDVSA, al contrario de lo que sostenían los partidarios de la privatización, entre ellos Uslar Pietri, Emeterio Gómez, no fuera afectada por la ola de privatizaciones que afectaba al país, puesto que siendo dicha empresa – todavía un modelo eficiencia, dicha medida no se justificaba. Precisamente, en el último de los

¹ Expresión utilizada en las clases de Geografía de Venezuela II por la Profesora de FaCE – UC, Ruth Riera Paredes, de Pestik (1931 – 2018).

artículos dedicados al tema, Eduardo Mendoza polemiza con las tesis de Uslar Pietri y Emeterio Gómez. Sin embargo, en dicho artículo, en el que se criticó la tesis uslarista de sembrar el petróleo, el tema central lo constituyó la política de subsidio para la recuperación de la actividad agrícola a fin de que dentro de la política de fomentar las exportaciones tradicionales, planteada por Carlos Andrés Pérez al inicio de su segundo período.

El problema en cuestión no tenía que ver con los subsidios en cuanto a tales, sino en la forma como estos se conciben. Además; ¿Cuál era el problema de subsidiar a la agricultura en Venezuela, cuando el resto del mundo – incluidos Estados Unidos y los Países de la Unión Europea – había dictado medidas al respecto? Ahora bien: ¿Qué tenía que ver el petróleo en todo esto? Sencillamente, y aquí está el punto en el que el autor critica a Uslar Pietri; más específicamente a su tesis, ya sexagenaria de sembrar el petróleo: jamás se hizo y que de haber alguna excepción, que no dudo exista en el sector industrial, en cuanto a la agricultura jamás ha existido. Con esta reflexiones de Eduardo Mendoza empieza a cerrar el largo período de cuatro décadas dedicados al tema petrolero, pues a partir de 1996 volvería a centrarse en sus habituales reflexiones en torno a los temas agrícolas y pecuarios, al mismo tiempo que comenzó a contemplar con preocupación el ascenso de Hugo Chávez en las encuestas y su posterior victoria electoral en 1998.

Conclusión

A primera vista, la lectura de los artículos de Eduardo Mendoza Goiticoa referente al tema petrolero acá estudiados, no guarda mayores diferencias con lo comentado al principio con Arturo Uslar Pietri, - a quien criticó cuando consideró pertinente - y Juan Pablo Pérez Alfonso; razón por la que pudiera pensarse que no aportaron gran cosa a la discusiones que sobre la materia

petrolera se suscitaron a lo largo del tiempo. Sin embargo, ello no fue así – no completamente – tal y como lo demuestran los comentarios de renombrados profesores del IESA: Emeterio Gómez y Pedro Palma, quienes manifestaron sus coincidencias y también sus desacuerdos con Eduardo Mendoza.

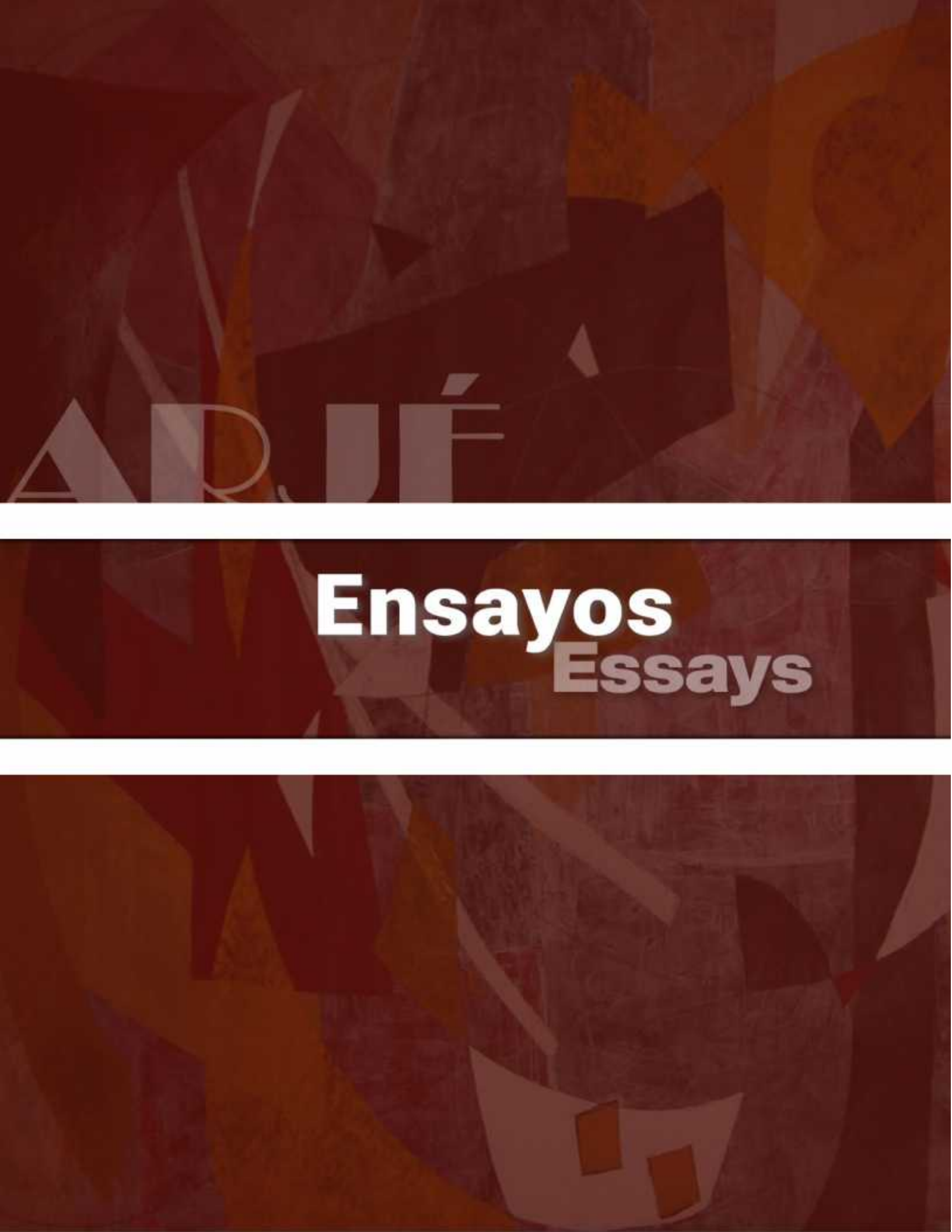
Como quiera que sea, lo escrito por el menor de los hermanos Mendoza merece ser tenido en cuenta y estudiado como parte de la historia de los debates realizados en el país en torno al tema petrolero. Sobre todo a la hora de escribir una historia de manera minuciosa en torno a la materia.

Referencias

- Arístides, Q. (1972). *Diccionario Enciclopédico Quillet*. Argentina: Editorial Argentina Arístides Quillet, S.A.
- Caballero, M. (1995). *Gómez, el Tirano Liberal*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Gallegos, R. (1947). *Reinaldo Solar (El último Solar)*. Argentina: Espasa Calpe.
- Eduardo Mendoza Goiticoa (29 de Mayo de 2019). En [http:// Wikipedia.es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mendoza_Goiticoa](http://Wikipedia.es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mendoza_Goiticoa) [17/07/2019]
- Eduardo Mendoza Goiticoa (s/f). En <https://www.wikidata.org/wiki/Q5340694?uselang=es> [14/07/2019]
- Gómez, C. (2006). *Eugenio Mendoza, Biografía*. Colección Biblioteca Biográfica Venezolana. N° 42. Venezuela: El Nacional y Bancaribe.
- Machado, C. (2005). *Eleazar López Contreras*. Colección Biblioteca Biográfica Venezolana N° 18. Venezuela: El Nacional y Bancaribe
- Mendoza, E. (2003). *Una pasión Venezolana. Fervor del Agro, la Industria y el Desarrollo*. Venezuela: Fundación Polar y Protinal.
- Pérez, M. (1994). *Petróleo, Cultura y Poder en Venezuela*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Quintero R. (1983). *La Cultura del Petróleo*. Venezuela: Ediciones del Banco Central de Venezuela.

Ramón, M. (1987). *El Caso Venezuela*. Venezuela: Editorial IESA.

Socorro, M. (01 de Julio 2020.) Eduardo Mendoza “estoy seguro que seré un país mejor”. En *opiniónynoticia.com*, p. s/n. Disponible en: <http://www.opinionynoticias.com/entrevistas/58-politica/1380-eduardo-mendoza-goiticoa-estoy-seguro-de-vere-un-pais-mejor> [17/08/2019]



ADUÉ

Ensayos

Essays

**LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL SIGLO XXI. LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO:
¿HISTORIA O FUTURO?**

**VOCATIONAL GUIDANCE IN THE 21ST CENTURY. CARABOBO UNIVERSITY: HISTORY OR
FUTURE?**

Lilian Guevara L.

lilianguevaraleon@hotmail.com

ORCID 0000-0003-4477-1192

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela

Recibido: 28/07/2019 - Aprobado: 23/11/2019

Resumen

Este ensayo emerge de la conjunción de reflexiones hechas en el marco de la actividad diaria en materia de orientación. Su coordenada discursiva destaca la capital trascendencia de los servicios de orientación vocacional para el ser en formación, especialmente adolescentes en sus primeros contactos con los retos presentados por el ingreso a la universidad o aquellos que, ya dentro de ella, se enfrentan a una serie de factores negativos para su prosecución escolar. El texto ofrece la evolución paradigmática de los servicios de orientación e incorpora lo hecho hasta este momento en la Universidad de Carabobo tanto de las tareas, funciones, logros, estrategias como de los retos futuros del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional (PRIOV).

Palabras clave: Orientación Vocacional, Universidad de Carabobo, formación universitaria, PRIOV.

Abstract

This essay emerges from the conjunction of reflections made within the framework of daily activity in matters of orientation. Its discursive coordination highlights the capital importance of vocational guidance services for the being in formation, especially adolescents in their first contacts with the challenges presented by the entrance to university or those who, already within it, face a series of negative factors for their school continuation. The text offers the paradigmatic evolution of guidance services and incorporates what has been done so far at the University of Carabobo, both in terms of tasks, functions, achievements, strategies and future challenges of the Regional Program of Information and Vocational Guidance Program (PRIOV).

Keywords: Vocational Guidance, university studies, University of Carabobo, PRIOV.

La orientación vocacional: entre el contexto paradigmático y la historia

El mundo del saber es el mundo de la educación, del conocimiento, de la formación sistemática. Al ser participante activo de este cosmos el hombre tiene el derecho y la obligación de incentivar, fortalecer y afianzar sus talentos para ser capaz de construir un proyecto de vida personal, profesional y social que brinde beneficios a su persona, a los más allegados y a la colectividad. Tal idea no siempre es expedita en su concreción, al estar influida por innumerables fenómenos individuales y socioculturales que obstaculizan, retrasan o impiden los logros proyectados o planificados. Es aquí donde los protocolos de intervención psicoeducativa -entre ellos la orientación vocacional- entran a formar parte del polígono sistema educativo-sociedad-individuo-orientación.

En este artículo se intentará perfilar el *estado del arte* de la orientación vocacional en la Universidad de Carabobo: sus primeras tareas al respecto, su curso de acción actual, los retos y labores urgentes de cara a un futuro inmediato y su inserción como recurso administrativo-curricular en toda la trama organizativa de las facultades que la componen. Una vez bosquejado el curso hagiográfico de lo que se ha entendido por orientación y sus diversos matices a lo largo del siglo pasado y lo que va de este, el artículo concluye con un catálogo/inventario de las funciones, responsabilidades, planes de acción y asunciones administrativas imprescindibles para la efectiva consolidación de la orientación como recurso de validez institucional proporcionado por la Secretaría de la Universidad de Carabobo.

La orientación en sus distintos matices epistémicos (vocacional, escolar o profesional) presenta no pocas entradas sémicas. Según el Diccionario Larousse (1996), una de las acepciones del vocablo *vocación* -derivado del

latín *Vocationem* es: inclinación natural de una persona por un arte, una profesión o un determinado género de vida; por ejemplo, vocación por la música y su adjetivo *vocacional* apunta hacia todo lo relativo a la vocación. Al derivarse de *vocare* (o *llamar*, en su sentido etimológico más puro) la vocación refiere a la futura dedicación de una persona, pues para eso ha sido *llamada*.

Aquí, -y sin entrar en disquisiciones teóricas profundas- las capacidades heredadas -encapsuladas en lo genético- aunadas a las condiciones favorables aportadas por lo ambiental, establecen las circunstancias necesarias para el ejercicio de aquellas. Así, ese abanico de potencialidades (físicas, cognitivas, intelectuales) puede ser fomentado, acelerado y afianzado con la ayuda prestada por el orientador vocacional.

Tan importante es el término en cuestión que trasciende los límites de lo educativo. De hecho, el interés arraiga no solo en este campo, sino también en Medicina, Filosofía y, por supuesto en la Psicología: Huarte de San Juan, ya en el Siglo XVI, hablaba de diferencias psicológicas en el hombre (Rivas, 2003). Santiago Ramón y Cajal, reconocido como uno de los hitos cardinales de la neurociencia, se interesó en el tema (Rivas, 2003). Ortega y Gasset, uno de los más grandes filósofos y ensayistas de habla hispana del siglo pasado, se refiere tangencialmente a lo vocacional en su *“yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”* (Cerini, 2018, párrafo 16) la realidad circundante (lo ambiental) constituye el sino del hombre al ser su contraparte extracorpórea.

Igualmente, Rivas (2003) hace acopio de las acepciones más importantes del término en cuestión, resumiéndolas en:

1. Inclinación o preferencia a ocuparse de actividades, oficios o profesión determinada.

2. La dedicación voluntaria de la persona a una ocupación de manera placentera.

3. Vehemencia por una labor a través de la cual el ser humano se entrega y vuelca sus inquietudes y capacidades más profundas por la realización personal.

Todas estas entradas se engloban en una malla sémica que apunta a rasgos motivacionales, volitivos, o de inspiración y entusiasmo por alguna actividad, oficio o profesión.

El prisma conceptual continúa con Tyler (1978), para quien: *“la orientación intenta descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desplegar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo”* (p. 87). La autora se refiere a la orientación a través del descubrimiento ontológico de sí mismo, para acrecentarlo al máximo de las potencialidades al servicio de los demás.

Bisquerra (1998) por su parte, la define como: *“... un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”* (p. 9). En esta conceptualización de orientación expresada por el autor se observa cómo un proceso de ayuda del continuo humano se potencia a través de la vida.

La interpretación de Molina (2009) considera que la orientación: *“... se concibe como un conjunto de actividades preventivas, de desarrollo y atención a los sujetos bajo instrucción, que integra a los agentes educativos (padre, familia y comunidad)”* (p. 28). Según este autor la orientación integra la familia, padres, comunidad, a través de un servicio de prevención, atención y tratamiento profesional.

En este orden de ideas, Martínez de Codés; (2001, citado por Molina (2009), señala:

...que la orientación es un proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal, social y el de la carrera, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales) (p. 29).

La autora presenta una concepción amplia de la orientación tomando en cuenta al ser humano en su mismidad. Es un proceso holístico de evolución con demandas y necesidades permanentes, con etapas de avance a lo largo de toda la vida, con énfasis en la prevención, progreso personal y social de la carrera, en función de las múltiples dimensiones humanas.

Hasta aquí, algunas de las cuasinfinitas interpretaciones del término en discusión, por demás significativas y por supuesto, con valor ontoepistémico propio. La comparación entre ellas da cuenta de la variantividad sémica existente; no obstante -y para los efectos de nuestra proposición- queda por aclarar la inserción del formato interpretativo de esas definiciones en los distintos paradigmas epistémicos con los cuales se han concebido los saberes, descubrimientos, certezas, evidencias; en suma, el conocimiento de esta parte de la naturaleza humana surgido a lo largo de todo el siglo pasado. Para ello, se apelará, en principio, y como punto de partida a:

- 1) La definición oficial de orientación vocacional formulada por la Asociación Nacional de Orientación Vocacional (ANOV) fundada en Michigan, EE.UU., en 1937 (citada por Crites, 1974) que concibe a la orientación como: “... el proceso por el que se ayuda a alguna persona a

elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella”
(p. 35).

Para la fecha ya se habían definido con bastante claridad las tareas de la orientación vocacional si se tiene en cuenta tanto el creciente número de estudiantes que demandaban asistencia psicopedagógica y orientación profesional, como la misma atmósfera utilitaria, materialista de la sociedad norteamericana de la época.

- 2) Posteriormente, en el año 1951, Super (citado por Crites, 1974), sugiere revisar la definición de la ANOV y la define como:

el proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto en la realidad y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí mismo y beneficio de la sociedad. (p. 36)

El autor supera en parte la noción ecléctica de la orientación vocacional, y enfoca ahora, no tanto la necesidad de inserción laboral del individuo, sino la de entender que en tanto miembro de un grupo, sus visiones, representaciones sociales -su cosmovisión, en otros términos- engrana perfectamente con ideales y propósitos supraindividuales: una conjunción hombre-sociedad a la que apuntan las grandes ideologías del siglo pasado.

- 3) Rivas (2003) aduce lo siguiente:

La orientación vocacional es un proceso o programa de asistencia concebido para ayudar al individuo a aceptar una imagen adecuada e integrada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo por medio del proceso de elegir y adaptarse a una profesión. (p. 184).

La conceptualización citada por el autor está centrada netamente en el ambiente de la escogencia o selección y progreso de la carrera.

4) Por su parte, Krumboltz (2003, citado por León y Rodríguez 2008), al mencionar el trabajo del orientador recalca que consiste en: *“facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona (orientado, usuario, cliente) para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante”*. (p.3)

En suma, todo un disímil protocolo interpretativo de lo considerado como orientación vocacional. Desde las concepciones estáticas características de la psicometría (propias de la ANOV), con su afán por medir y correlacionar intereses, capacidades y habilidades personales con oficios manuales o de mercado, con el centro de atención puesto en los tests, escalas y otras mediciones, pero soslayando al sujeto en su elección de vida cosa que, en su momento, era considerada científicamente válida.

Eran tiempos (primeras décadas del siglo pasado) en los cuales la orientación consideraba la vocación como la comparación correlacional de los “rasgos y factores” Parsons (1909, citado por Rascován, 2013) de cada sujeto con los requerimientos y propiedades de las ocupaciones que, para el momento, demandaba el mundo industrial. Se imponía así una conexión analógica individuo-contexto ambiental minimizante de las potenciales falencias de los trabajadores con la consecuente maximización del rendimiento hombre/puesto de trabajo, al identificar todo un conjunto de rasgos de la personalidad y el carácter, valiosos para el desempeño profesional. La definición de orientación aportada por la ANOV (en Crites, 1974) así lo justifica.

5) Más acá en el tiempo, la definición aportada por Super (1951) traspasa el afán por concitar habilidades humanas y demandas fabriles-manufactureras. En ella se condensa el desarrollo vocacional cuyo logro dependería, no ya del éxito de la conjunción individuo/empleo, sino de un gran abanico de factores que abarca desde la ocupación de los padres, el ecosistema sociocultural, la edad, el ambiente existencial, la idea de autopercepción, la madurez vocacional, y los motivos o impulsos para la selección de la carrera, hasta llegar al rendimiento en las instituciones educativas.

En esta idea de orientación ya se perciben aires transdisciplinarios al involucrar a toda una gama de factores extrapersonales en ese desarrollo. Se entiende, desde luego, que lo “transdisciplinario” aludido en esta argumentación es solo un recurso apelativo a la diferencia de niveles epistémicos entre la concepción que nos ocupa y la aportada por la ANOV. Se entiende, igualmente, que la dinámica en el conocimiento de los procesos sociales para la época, no estaba tan diferenciada ni había alcanzado los niveles de fortaleza teórica actuales.

De más está decir -y en descargo del autor en cuestión- que todos los factores mencionados son considerados indicadores válidos para construir ocupaciones que satisfagan el manejo de destrezas propias de cada etapa vital, por lo cual la interrelación entre procesos cognitivos, emocionales y axiológicos del sujeto, enmarcada dentro del entramado sociocultural, es la que efectivamente puede dar un cuadro definido de las inclinaciones vocacionales de la persona. Krumboltz (2003, en León y Rodríguez 2008) lo destaca muy bien al precisar las funciones cardinales del orientador (p.5).

6) Otro giro epistémico-paradigmático (alrededor de los años 80) se observa en las definiciones donde se prioriza la selección de la carrera (Rascován,

2013) y, en torno de esta, giran los servicios de orientación: atención temprana a la población preuniversitaria, máximo interés y esmero por la prosecución de los estudios universitarios, así como por la disminución de la deserción y los cambios de carrera, alta consideración a la búsqueda de las causas de la repitencia estudiantil, entre otros factores. En esencia, lo que se busca es aportar información acerca de las oportunidades de estudio en las instituciones educativas universitarias; asimismo, difundir las cualidades del perfil del futuro egresado, e indicación del campo laboral *ad hoc*.

En este sentido, se le brinda al interesado un conjunto de formatos experienciales que lo habilitan para decidir o explorar dentro de las múltiples opciones ofrecidas por la educación superior, pero es el interesado (el sujeto de orientación) quien “formatea” con sus decisiones su futuro proyecto existencial.

7) Por fin, una última tendencia en la orientación vocacional y sus procesos se ha venido perfilando en los últimos años (finales del siglo pasado e inicios del siglo XXI). Es aquella que trata de adecuar sus funciones al contexto histórico de estos tiempos. Se habla, entonces de una orientación cuyos ejes de acción paradigmática abordan lo complejo y lo transdisciplinario (Durant, 2008). Como pensamiento emergente están por verse sus pautas de acción y realización factual.

Vocación y orientación: caras opuestas de la misma moneda

Más que un campo de interés médico o filosófico la vocación ha sido entendida, desde mediados del siglo pasado, como un asunto de interés de la psicología al equiparar las capacidades potenciales como conducta vocacional. En efecto, en tanto innovación educativa la orientación vocacional

surge ya a principios del siglo XX como recurso capaz de dar respuestas a las ingentes necesidades sociales de la época.

Dos son las fuerzas que impelen a ello: a) el auge del expansionismo industrial (Álvarez Rojo, 1994) y b) la fortaleza científica de la psicología; ambas vistas aquí como punta de lanza de los obligados cambios en los sistemas educativos en búsqueda de respuestas y soluciones a las exigencias del campo empresarial o industrial y, por qué no, del contexto bélico imperante (dos guerras mundiales en menos de 40 años).

La acelerada vorágine industrializadora en países europeos y en Norteamérica generó transformaciones profundas en el seno de esas sociedades (especialmente en la solicitud de mano de obra específica) que derivaron en la reforma estructural de la sociedad (Álvarez Rojo, 1994). La psicología, especialmente la llamada para la época psicología cuantitativa (o psicometría) ofrece el empuje ideal para su utilización como medio formativo, con lo cual la acción educadora maximiza la atención selectiva e individualizada de los educandos, al convertir las mediciones resultantes de los tests, entrevistas y pruebas psicométricas en directrices canalizadoras de las predisposiciones para los múltiples oficios, actividades, artes y profesiones.

La utilización en el subtítulo de la dicotomía vocación/orientación a manera de un doble frente inseparable cual moneda, alude a *Jano bifronte*, aquel dios del panteón romano con la facultad de ver al pasado y al futuro, con lo cual podía tomar sabias decisiones. De la misma manera, la orientación de ese momento -e incluso la actual- ha asumido la responsabilidad de, vistos los resultados de las diversas pruebas y cuestionarios aplicados a los individuos, tomar las mejores decisiones incidentes en el futuro académico-laboral de los sujetos: la orientación, entonces, se arroga la doble responsabilidad adquirida tanto

con la persona, al marcar rutas de despliegue vivencial viables; como con la sociedad en la que esta se desenvuelve, al indicar mecanismos admisibles de utilización eficiente del capital humano.

Todo lo planteado hasta aquí, en términos de cuál es el tipo de orientación necesaria en estos momentos, representa un dilema institucional por su natural incidencia en el futuro de los jóvenes aspirantes a ingresar a la universidad. A partir de la definición clásica del término orientación - sustentada por la ANOV (en Crites, 1974) las interpretaciones más recientes de la orientación, sus funciones, propósitos, misiones y procedimientos, presentadas por diferentes autores, sugieren en su evaluación la integralidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Durant, 2008); es decir, la tendencia es orientar desde la multidimensionalidad humana a través de las diferentes teorías, enfoques, corrientes, técnicas, entre otros, con la finalidad de dar respuestas pertinentes a los múltiples problemas en los cuales está inmerso el ser humano en el siglo XXI.

Un ejemplo de lo acá sostenido es la definición ofrecida en el escenario nacional, donde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2011) en su Sistema Nacional de Orientación para la Educación Universitaria, manifiesta que:

Los servicios de Orientación responden a procesos inter y transdisciplinarios por lo cual requieren de profesionales de apoyo directo al proceso orientador, Orientadores, Psicólogos, Trabajadores Sociales y Educadores. De apoyo indirecto: Médicos, Psiquiatras, Abogados, otros que permitan el abordaje integral de las situaciones planteadas por los beneficiarios. (p. 4)

Se debe reiterar la escasa información producida hasta ahora para verificar los alcances, resultados y logros de propuestas como esta, fundamentalmente en escenarios de interacción donde las carencias de todo tipo representan la característica más relevante, en especial por la misma naturaleza del amplio espectro multidisciplinario contenido en la proposición.

La orientación en la Universidad de Carabobo: retos actuales y futuros

La incertidumbre presentada por el futuro, los infinitos caminos laborales ofrecidos por la dinámica tecnológica y computacional, las asechanzas derivadas de los más acuciantes y ancestrales problemas humanos, todo ello brinda un escenario convulso e ignoto para el hombre actual. (Tedesco, 2003). Es en ese ámbito donde la orientación debe explayarse, y debe hacerlo aportando una comprensión más profunda de este nuevo escenario para apuntalar nuevos modos de hacer las cosas en Orientación.

En otras palabras, ya no se tiene que lidiar exclusivamente con las necesidades de empleo de un mundo previsible (objeto clásico de la orientación hasta no hace mucho tiempo); de hecho, hoy, todo un mundo cuasinexplorado está a nuestro alcance con solo hacer un clic en el teclado de nuestro pc y, es más, la misma vertiginosidad de los cambios tecnolaborales han abierto canchas para otro tipo de competencias y habilidades, estas no tanto del hacer o del conocer, sino del ser (Delors, 1996). Son las llamadas habilidades o competencias *blandas*, Heckman y Kautz, (2012, citado en García, 2018) habilidades englobantes de, por lo menos, dos dimensiones funcionales clave: interpersonales y sociales, entre otras.

Las competencias *blandas* son esas habilidades que maximizan la capacidad para resolver problemas, fortalecedoras del trabajo en equipo, de la

comunicación eficiente, de la actitud positiva hacia problemas emergentes, de la creatividad para resolverlos y de la inteligencia emocional; también son fuentes cardinales para fomentar la responsabilidad, el compromiso con lo que se hace, para quién se hace y hacia la institución misma. Son igualmente las habilidades útiles para responder a las exigencias del contexto laboral (en el que conviven lo manufacturero, lo empresarial y lo tecnológico) en un mundo globalizado que ha hecho de la transformación una constante cotidiana, urgido de personas competentes, autónomas, capaces de trabajar colaborativamente, eficaces para reconocer la heterogeneidad y la interdependencia entre los seres humanos, mediante el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Las habilidades blandas en este siglo se constituyen en condición *sine qua non* para la empleabilidad y el éxito personal, y los servicios de orientación no pueden dejar de lado su importancia, con lo cual su inclusión en la auscultación vocacional está garantizada.

En el ámbito de la Universidad de Carabobo se debe hacer notar que no ha sido fácil emprender los trabajos de orientación en ella; aun cuando los primeros acuerdos en el campo de la orientación en la institución nacieron en 1992 (Guevara, 2014) la misma dinámica institucional hizo más complejo el establecimiento de los servicios de orientación formalmente institucionalizados, vale decir, con un reglamento para su funcionamiento, quehaceres por cumplir, metas y propósitos a corto y mediano plazo, área de influencia inmediata y mediata, entre otras.

Sin embargo, en los últimos años el panorama ha cambiado: hoy se cuenta con un manual organizacional para las actividades de orientación vocacional y profesional coherentemente estructurado, donde se recoge con especial

dedicación desde el tipo de funciones de orientación ejecutables, hasta las funciones y responsabilidades de cada uno de los participantes del programa. (Guevara, 2014)

El surgimiento de este manual de gestión de los servicios de orientación sería una muestra del compromiso y la incondicional apertura a la necesidad de integración de las tareas propias del trabajo orientador, y la dinámica de cambio en esta universidad, en especial por la proyección de la institución en las comunidades bajo su radio de influencia, a pesar de la difícil situación que en estos momentos vive la Universidad de Carabobo.

El empuje final para la optimización de estas gestiones consistiría en la asunción -con efectos realizativos en el corto plazo- de un conjunto de ejes temáticos de urgente aplicación/instalación (algunos de ellos ya plenamente establecidos, como el Servicio de Orientación y Asesoramiento Psicológico, SOAPSI) o de inicio y posterior profundización continua de algunos otros:

-) orientación/intervención en los procesos de aprendizaje.
-) orientación en la prosecución de la carrera.
-) orientación en la prevención del fracaso escolar y finalmente
-) orientación en la reafirmación del ser de cada estudiante.

El éxito en la consecución plena de los objetivos de cada uno de estos ejes, se consolidarán si y solo si:

1. Se acepta la concepción de la orientación como una actividad cooperativa, es decir, no exclusiva del orientador, sin dejar de lado que este último es quien debe adelantar directrices y sugerencias institucionales o hacia las personas.

Se debe acotar que, en el fondo, el acto orientador es un quehacer que requiere de la participación de un número representativo de actores institucionales: desde los centros de poder organizacional muy cercanos a la toma de decisiones, hasta los equipos docentes más próximos a los beneficiarios de la acción orientadora, especialmente a los más vulnerables, sin olvidar la participación de los padres y madres de familia, los cuales son, en última instancia, los garantes del acompañamiento y apoyo irrestricto a los estudiantes en la misión de edificar su futuro, y de perfeccionar competencias profesionales para toda la vida.

2. Se incorpora a la orientación como parte integral de la malla curricular. Al ser los docentes participantes activos de la orientación como esfuerzo cooperativo se convierten en los ductores *par excellence* del proceso orientador, en el cual el programa analítico afilia la dimensión orientadora dentro de sus objetivos. Hacerlo así pasa por dotar al docente con las competencias básicas para ofrecer pautas de acción, propicias para la posterior intervención del centro orientador de cada Facultad.

3. Se admite que los problemas de deserción, cambios de carrera a otras facultades, la repitencia estudiantil, el retraso en la prosecución de los estudios, el bajo nivel académico, entre otros, son algunos de los más acuciantes problemas por enfrentar.

Del mismo modo, comprender que nuevas fuentes de estudio y empleo se están abriendo camino y ya constituyen una fuerza relevante y paralela al trabajo, tal cual se le concibe actualmente; es decir, el teletrabajo, la educación online, la opción de participar directamente con organizaciones al otro lado del mundo y con reuniones en línea. Todo eso puede mantener productivo al

individuo en un espacio cada vez más reducido espacialmente, pero al mismo tiempo más amplio en términos de comunicación.

4. Se permite una mayor integración y compromiso institucional en los procesos de la orientación, no solamente con mecanismos de apoyo financiero sino con el aporte sostenido, al difundir el trabajo orientador prestado por la institución a los diferentes centros escolares del área de influencia de esta universidad.

Tales aportes van desde la facilitación de material informativo (trípticos, folletos, cuadernillos, cartillas docentes, mayor acceso a páginas web y blogs) acerca de las misiones y propósitos del centro de orientación de la universidad, hasta las visitas del equipo orientador a los centros escolares más alejados, pero siempre dentro del área de influencia de la institución; o sea, una orientación integral, con valores agregados y de servicio social.

5. Se entiende la orientación como un proceso de presencia permanente y bajo ningún respecto, puntual. No se orienta para conseguir un empleo o para decidir cuál es el mejor camino a seguir. Se orienta para la vida, para el ser, para el mejoramiento de las *soft skills* mencionadas párrafos arriba; es decir, concebir la orientación como una dinámica proactiva, concitando las competencias e intereses de los estudiantes con las posibles necesidades de crecimiento laboral local, regional y nacional.

6. Se insiste en la implementación de la propuesta del *Manual organizacional para los servicios de orientación y asesoramiento psicológico en las facultades de la Universidad de Carabobo (emanado del PRIOV)*, junto con el asesoramiento psicológico al estudiantado en las distintas facultades de la Universidad de Carabobo.

7. Se insta, igualmente, a adscribir estas gestiones de orientación y asesoramiento psicológico a la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES) de las diferentes facultades, con la finalidad de agilizar los procesos administrativos y de estructura organizacional, además de la atención directa y rápida a los que requieran de su intervención.

8. Se agiliza el proceso de selección de personal pertinente como psicólogos, orientadores, asistentes al psicólogo, en aras de dar respuestas eficaces a las necesidades de los estudiantes en lo concerniente a orientación y asesoramiento psicológico. Lejos están los días cuando la orientación vocacional era asumida solamente por el orientador encargado de brindar asesoría escolar: la compleja integralidad del fenómeno, aunado a las perspectivas de la educación del futuro que ya nos alcanzó, obligan a la organización de equipos multidisciplinarios para enfrentar este tipo de gestiones. La figura 1, finalmente, recoge de manera esquemática lo aquí afirmado, al mostrar los múltiples e ingentes desafíos enfrentados y por afrontar de los roles de la orientación vocacional en la Universidad de Carabobo.

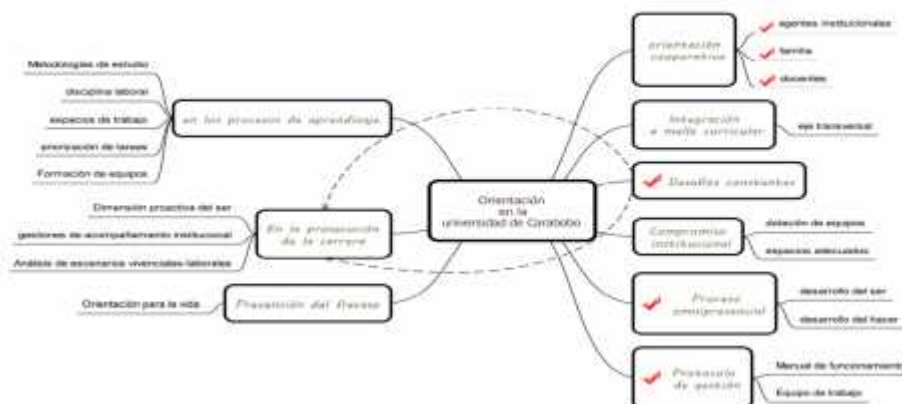


Figura 1. Esquema de las tareas actuales y futuras de la orientación vocacional en la Universidad de Carabobo.

Discurso conclusivo

En la Universidad de Carabobo -hasta este momento y a pesar de las múltiples dificultades de distinto orden- se ha hecho bastante en el área de orientación, pero todavía falta mucho más por hacer. Así, lo logrado, como el trabajo en profundidad en términos de orientación (vocacional, psicológica, educativa), el conocimiento de la naturaleza sociocultural de los estudiantes preuniversitarios visitados cada año en sus centros educativos, y la comprensión de la idiosincrasia del adolescente que llega a la universidad, con la dinámica de los conflictos existenciales arrastrados por ellos, se ha conseguido mediante la conjunción armónica de los siguientes factores:

- 1) El irrestricto patrocinio del despacho de la Secretaría de la Universidad de Carabobo la que, con sus ejecutorias, decisiones y directrices pertinentes han hecho suyas las banderas de la universidad como frente institucional de adelantamiento de políticas, tendentes a hacer de esta institución de educación universitaria un baluarte eficaz en la priorización de las necesidades vocacionales estudiantiles, y transformarlas en una gestión real, concreta y de valor específico para la comunidad.
- 2) El apoyo surgido de las propias comunidades educativas preuniversitarias, que ven en la Universidad de Carabobo el mejor recurso organizacional de encauzamiento de las aspiraciones de formación profesional de sus integrantes y
- 3) La participación de las distintas facultades, que ponen de relieve el rol de los servicios de orientación (el Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV, las pruebas de orientación vocacional para cambio de carrera, carrera simultánea, el programa Alejo Zuloaga y la

reorientación vocacional) como el apalancamiento académico ideal para captar y recibir mejores estudiantes desde la óptica de esfuerzo personal, rendimiento, dedicación y rigurosidad en la actuación estudiantil.

Un componente negativo en contra del logro de los objetivos del área es el surgimiento de pandemias (hoy llamada COVID-19). Las actividades propias de la orientación vocacional y psicoeducativa tienen como condición *sine qua non* la presencialidad. En la actualidad se conoce muy poco acerca de la realización de estas actividades en forma virtual, y cómo estas ejecutorias propenden al logro de las grandes metas de los servicios de orientación en la Universidad de Carabobo.

La debida ejecución de las actividades de orientación en la Universidad de Carabobo, ya con un escenario referencial apuntalado en el Servicio de Orientación y Asesoramiento Psicológico (SOAPSI) perfilará de manera más eficiente los logros y las posteriores proyecciones de los mismos a la comunidad intra y extrauniversitaria.

Referencias

- Álvarez, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. España: EOS.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. España: Praxis.
- Cerini, A. (2018). *Yo soy yo y mis circunstancias*. Iberoamérica divulga. Documento disponible en: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Yo-soy-yo-y-mis-circunstancias> [23/05/2019]
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Biblioteca de Psicología y Sociología Aplicadas. España: Paidós.
- Delors, J., (1996). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro. México. El Correo de la UNESCO, pp. 9 Documento disponible en:

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-DelorsLos-cuatro-pilares.pdf> [23/05/2019]

Durant, M. (2008). "La inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la orientación. Una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano". *Revista Ciencias de la Educación*, (Vol. 1, N° 32, p. 210-220). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/> [25/03/2019]

García, B. (2018). "Las habilidades socioemocionales no cognitivas o 'blandas': aproximaciones a su evaluación". *Revista Digital Universitaria (RDU)*. (Vol. 19, N°6, p.1-17). Disponible en:

<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5> [25/03/2019]

Guevara, L. (2014). *Servicios de orientación y asesoramiento psicológico en las facultades de la Universidad de Carabobo*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Carabobo. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/1866> [30/03/2019]

Larousse Editorial. (1996). Vocación. En *Pequeño Larousse Ilustrado*. España: Autor.

León, M. y Rodríguez, M. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. (Vol. 5, N°13, p. 10-16). Documento disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&tlng=es [30/03/2019]

Molina, D. (2009). *Orientación educativa: práctica de intervención permanente en los centros escolares*. Venezuela: Universidad Ezequiel Zamora.

Rascován, S. (2013). "Orientación vocacional, las tensiones vigentes". *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*. (Vol.10, N°25, pp. 47-55). Documento disponible en: <http://remo.ws/remo-25/> [28/03/2020]

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación*. España: Ariel.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2011). *Sistema de Orientación para la Educación Universitaria*. Documento disponible en http://files.fundamentos-de-la-orientacion-ii.webnode.com.ve/200000048-bedafbfd53/SOEU_SEP2011.pdf [12/06/2019]

- Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: *Debates de educación*. Barcelona-España. Fundación Jaume Bofill; UOC. Ponencia disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> [12/06/2019]
- Tyler, L. (1978). *La Función del Orientador*. México: Trillas.

HEURÍSTICAS DE LOS MODELOS MENTALES DURANTE LA TOMA DE DECISIONES: UNA APORTACIÓN A LA GERENCIA UNIVERSITARIA

HEURISTICS OF MENTAL MODELS FOR DECISION MAKING: A CONTRIBUTION TO THE UNIVERSITY MANAGEMENT

Brenda Velásquez F.

bvelasquez88@hotmail.com

ORCID 0000-0003-3106-46

Rosaura Malpica D.

rosauramalpica@gmail.com

ORCID 0000-0001-5300-7351

Universidad de Carabobo. Facultad de Odontología. Valencia, Venezuela

Recibido: 13/06/2019 - Aprobado: 22/10/2019

Resumen

Las universidades son organizaciones cuyo rol gerencial involucra su propia gerencia como también el generar profesionales que ejercerán dichas funciones en la sociedad. Sin embargo, las universidades venezolanas hasta finales del siglo XX seguían un patrón eminentemente formativo. Y es en la década pasada donde el profesor universitario venezolano se atribuye y concientiza el rol gerencial que debe ejercer. Siendo el proceso de tomar decisiones una competencia propia de dicha actividad y que en toda persona involucra procesos mentales ya establecidos. El pensamiento humano parece responder a las heurísticas que facilitan ese proceso, como puente entre los modelos mentales y la toma de decisiones. De allí, surge el presente ensayo buscado generar un aporte a la gerencia universitaria despertando reflexiones.

Palabras clave: gerencia universitaria, toma de decisiones, modelos mentales y heurísticas.

Abstract

Universities are organizations whose managerial role not only involves its own management but also generate professionals who perform these duties in society. However, universities in Venezuela until the end of the 20th century followed an eminently training pattern. And in the last decade where Venezuelan University Professor is attributed and raises awareness of the managerial role that must be exercised. Still the process of taking decisions of such activity competition and that in every person it involves several mental processes and schemes already established. Human thinking seems to respond called heuristics that facilitate that process, as a bridge between mental models and decision making. From there, the present essay arises, seeking to generate a contribution to university management, awakening reflections.

Keywords: university management, decision making, heuristic and mental models.

Introducción

Las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución en el esclarecimiento de los problemas nacionales. Es por ello que en la actualidad, las universidades venezolanas debe ser reconocida como una organización que tiene establecido determinados fines; no solo la parte educativa “per se” sino que no debe escapar a su propia gerencia. De hecho, Gardié y Quintero (1995), señalaban que la mayoría de los proyectos educativos venezolanos presentados entre otras organizaciones por las universidades; la función gerencial y el perfil de los docentes se ubicaba en un segundo plano. Y sugerían que el educador debía ser visto no solo por su capacidad técnica administrativa clásica sino enfocada desde su dimensión humana integral.

Siguiendo la tendencia anteriormente expuesta, Alvarado (1995), señala que en contraposición de las posturas clásicas de ayer la acción del docente es una acción gerencial, teniendo que imaginar, visionar y crear para “saber ser” para integrar al hacer, ya que el principal rasgo de la gerencia es la acción. El mismo autor destaca, que el centro de la gerencia es el ser humano, ya que constituye dos caras de una misma moneda; el que requiere un servicio y el que da el servicio.

En congruencia con lo anteriormente expuesto, la Universidad de Carabobo la cual representa una de las instituciones educativas autónomas de educación superior, a principios del siglo XXI hace una modificación en el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo, reconociendo la labor gerencial dentro del Plan académico integral, donde los docentes tendrán acciones gerenciales a distintos niveles y serán

responsables de su planeación, organización, dirección y control en lo docente, en la investigación y extensión. Lo que evidencia la importancia de que todo profesor universitario se considera un gerente en su área de trabajo.

Ahora bien, en el día a día de la práctica gerencial de cada organización se presentan un conjunto de situaciones que conllevan a elegir posturas, es decir, a tomar decisiones. La toma de decisiones es una práctica diaria del individuo y además inherente a los diferentes puestos de trabajo, considerándose la elección de una acción a ejecutar entre diferentes alternativas. Lo anterior hace suponer, que la toma de decisiones se considera una competencia necesaria que debe desarrollarse, necesitándose para ello una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves de la organización.

Como lo señala Tobón (2006), la toma de decisiones está en el centro del mismo ser, siendo las misma una manifestación de la conducta racional e irracional sean esas decisiones estratégicas o espontaneas. Es por ello, que para ejercer cualquier profesión no solo es necesario haberse capacitado en los conocimientos técnicos de dicha profesión, desarrollar las competencias específicas para el ejercicio de esta actividad o puesto de trabajo.

Es por ello que para lograr la excelencia se tienen que desarrollar habilidades para tomar decisiones. Dicho de otro modo, hoy en día en el trabajo hay que enfrentar problemas que ameritan la tomas de decisiones de manera que escoger una de esas alternativas traiga consigo aprovechar las mejores oportunidades. Y esta competencia tiene que ver, no con lo técnico, sino con lo esencialmente humano y por lo tanto, tienen incidencia en todas las áreas donde las personas se desenvuelven. La toma de decisiones “Es un acto libre”,

interviniendo en la compleja estructura de ese acto la deliberación. Se trata por lo general de una actividad interior en la conciencia, en la que se consideran los pro y los contra de las acciones que se van a llevar a cabo. Según, Münch y García (2001) mencionan que la complejidad en la toma de decisiones va en relación a como se es como individuo, cada ser humano está involucrado con una red de conocimientos culturales, familia, instrucción, sentimientos, gustos, posición económica, religión, así como otros factores de la personalidad tales como la timidez, temores y otras variables.

Por otra parte, para Senge (1993) los mapas o modelos mentales son las imágenes, supuestos e historias que tenemos en la mente acerca del mundo, de nosotros mismos, de los demás y de las instituciones, y sin ellos no podríamos enfrentarnos al entorno. Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, puede decirse que los individuos son productos de una serie de aprendizajes que van estableciendo en ellos una serie de patrones tanto en la forma de percibir las situaciones, así como también en la forma de comportarse ante ellas. Es decir que cada individuo hace una representación mental de la realidad a la que se expone, es lo que se conoce como los modelos mentales.

Resulta claro, que el proceso del pensamiento del ser humano procesa y almacena información y surgen las respuestas a dicha información. Es decir, la mente ópera basada en la información que posee. Y esa información si bien proporciona en muchos casos las respuestas adecuadas, no es menos cierta que limita el pensar y actuar solo en base a ella, e influye directamente en la toma de decisiones por parte de las personas. Así como los modelos mentales permiten la actuación casi automática frente a ciertas situaciones de la vida lo que facilita la misma, sobre todo en acciones de rutina, lo que deja tiempo para que la mente se ocupe de descubrir y procesar nueva información, el riesgo o

la dificultad está en que esas nuevas experiencias deben estar vinculada a modelos mentales previos para que pueda ser reconocida.

Entorno a las afirmaciones anteriores, podría pensarse que la creación de nuevos modelos mentales prepararían al individuo para reconocer otras situaciones y llevarlo actuar de manera adecuada ante ellas. Pero lo anterior solo es posible al reconocer los modelos mentales que prevalecen en cada persona y que constituyen para ella sus propias creencias, teorías y paradigmas. Y es el aprendizaje la herramienta que permite cambiar la óptica con que se mira la realidad y cambiar esa visión en que muchas veces los modelos mentales atrapan al individuo, sin permitirle valorar las demás alternativas ante la toma de decisiones.

Como se mencionaba, los modelos mentales proporcionan en ciertas situaciones una especie de algoritmo en las respuestas, es decir, un camino seguro para los resultados que se persiguen. El requisito que se debe cumplir es seguir al pie de la letra lo propuesto por ese algoritmo, o dicho de otra manera cumplir los pasos o instrucciones de lo que ya se sabe para conseguir el efecto deseado. Podría decirse que en estos casos la toma de decisiones va por un camino seguro. Ahora bien, las personas están en constante descubrimiento en las nuevas situaciones que se presentan, esa indagación de los hechos lo hace mediante métodos no rigurosos, de manera empírica o en forma de ensayo y error, es por ello que los resultados no necesariamente van hacer los esperados.

Asimismo, podría afirmarse que resolver los problemas es una cualidad propia de la naturaleza humana. Muchos de las soluciones que ha realizado el hombre han sido sin seguir un procedimiento lógico para la consecución de ese resultado. La toma de decisiones va unida al pragmatismo del hombre y

conlleva a tolerar la incertidumbre y el caos de la vida diaria, es por ello que los modelos mentales de cada individuo juegan un papel importante en la toma de decisiones. Como se puede inferir, una de las mejores formas de diagnosticar qué papel juegan los modelos mentales en la toma de decisiones, es estudiando a los individuos y analizar cómo hacen ese proceso. Esto quiere decir, realizar una evaluación no de las decisiones, sino de la persona que toma la decisión. Los resultados de este proceso proporcionarían información que puede ser utilizado como insumo en las diferentes áreas de recursos humanos, ya que crean un punto común de referencia.

Por lo antes expuesto, para las universidades como organizaciones es importante conocer como es el proceso de la toma de decisiones desde el interior de su personal. Siendo necesario reconocer la importancia que tienen los modelos mentales desarrollados por cada individuo. En cada una de los Departamentos y Unidades curriculares de la Facultades de la Universidad de Carabobo, como pequeñas organizaciones plantean la toma de decisiones diarias no solo desde el punto de vista de la docencia, sino también desde el aspecto gerencial a sus profesores, decisiones que son algunas veces tomadas de manera individual como otras que son responsabilidad de un grupo o de un equipo de trabajo. Es allí cuando surge la inquietud de conocer como es el proceso de la toma de decisiones; ya que se observa una gran gama de comportamiento ante la misma: rapidez, lentitud, apatía, disgusto, en otros casos sentimiento de culpa, satisfacción o insatisfacción.

Sin embargo, lo anteriormente expuesto es independientemente del rol de trabajo que desempeñan y de otros aspectos tales como la experiencia, la edad, el género y el escalafón de los docentes. Es por ello que se plantea que los modelos mentales son determinantes a la hora de tomar decisiones y en

base a ellos se generan entre otros procesos mentales como son las heurísticas constituyendo una especie de atajo para las mismas.

Tal como lo cita Balderrama (2009) las heurísticas son atajos mentales o reglas simplificadas de razonamiento que permiten la solución de problemas complejos mediante un tratamiento simplificado. También enfatiza que aunque las heurísticas sean simples, no significa que no sean útiles, ni efectivas, destaca también que adquieren un valor en la explicación del aprendizaje y son un camino para comprender la conducta del ser humano más allá de los supuestos de normalidad epistémica.

Siguiendo las huellas dejadas

Resalta que en la revisión de la literatura de los últimos años las heurísticas han sido objeto de estudios en diferentes tesis doctorales, una de ellas importante de mencionar, es la realizada por Guijarro (2015) “Heurísticas de Merecimiento a Prueba”, realizada en Barcelona España. Realza el estudio sobre el Estado de bienestar (EB), defendiendo la importancia de la percepción de merecimiento, calificándolo como procedimientos heurísticos, automáticos e intuitivos. Las conclusiones derivadas fueron que la percepción de merecimiento tiene un papel indiscutible y crucial, así como dicha percepción interfiere con el efecto de las variables tradicionales y que claramente tienen un carácter heurístico.

Lo que implica la importancia del “framing” traducido al español como el encuadre a los esquemas de interpretación en los que se basan las personas para entender y responder a situaciones, siendo quizás el equivalente a los modelos mentales que juegan un papel en las decisiones las cuales se encuentran influenciadas por los mismos. El aporte de dicho trabajo, es que el

autor define claramente las heurísticas. Haciendo referencia también a que son un proceso que utiliza poca información para tomar decisiones. Acotando que puede que no sea un proceso consciente y puede adquirirse socialmente pero que también podría tener una base evolutiva.

También, recientemente Manzanal (2017), en Bahía Blanca Argentina presenta su tesis doctoral “Los factores racionales y heurísticos en la toma de decisiones del empresario PyME” su objetivo principal fue caracterizar la toma de decisiones de los empresarios de pequeñas y medianas empresas (PyMEs). Entre los principales resultados, destacan los factores que los empresarios declaran utilizar mayormente para tomar sus decisiones y los resultados que sobre la base de un índice diseñado para calcular el grado de racionalidad o heurística en las decisiones empresariales.

La autora concluye, que queda probada la hipótesis principal de su tesis, es decir, que los empresarios de PyMEs presentan determinados patrones conductuales o heurísticas en la toma de decisiones que se observan con distinta intensidad y que la presencia de estas heurísticas puede explicarse en base a ciertas características o variables, propias del empresario y su empresa. Una de las conclusiones más llamativas, es que ratifica la necesidad de incorporar el componente subjetivo o heurístico en el análisis de las decisiones empresariales, otorgándole valor a las nuevas teorías conductuales de elección. Este aspecto, ratifica la relevancia de incorporar las heurísticas y los sesgos en los modelos de toma de decisiones en condiciones de incertidumbre. Son cada vez mayor la literatura disponible en relación de los términos que se pretenden relacionar en el presente ensayo: modelos mentales, heurísticas y toma de decisiones.

Concretando los términos

La toma de decisiones

El proceso de la toma de decisiones ha sido objeto de estudio desde hace tiempo atrás, los psicólogos estaban interesados en los motivos que rodeaban a las decisiones de una persona y porque algunos individuos tenían mayores dificultades que otros para tomar decisiones. Se entiende que la toma de decisiones es el hecho de escoger entre diferentes alternativas sobre las cuales existe cierto grado de incertidumbre. Conlleva un proceso mental que implica desde la percepción y la intuición así como también un proceso reflexivo por parte del ser humano. Según Fernández y Winter (2003), la definen como *“la elección racional que hace el individuo de un curso de acciones, entre varias alternativas, por considerar que aquel satisface en mayor grado el objetivo propuesto”* (p. 12).

Ahora bien, el proceso de la toma de decisiones forma parte del camino de los docentes universitarios ya que como todo ser social se encuentra inmerso en diferentes circunstancias y situaciones teniendo que seleccionar constantemente qué se hace, quien lo hace e incluso como se hará. Pero más allá de la toma de decisiones a nivel institucional hay un proceso de la toma de decisiones individual, ya que constantemente frente al ser humano se presenta un abanico de alternativas para que se escoja una de ellas. Tal como se dijo anteriormente, dependiendo de la complejidad de la situación se iniciara un proceso reflexivo o se impondrá la intuición, pero ese proceso de introversión es diferente en cada individuo presentándose las divergencias en la escogencia de las alternativas.

De lo antes mencionados, el papel de la toma de decisiones gerenciales está configurado tanto por el sistema como por la interpretación de él por parte del individuo y la influencia de la personalidad por lo cual variará notablemente de un sistema a otro. Según Retamal (2007):

La capacidad de tomar decisiones debe encontrar su máxima expresión en la capacidad de solucionar problemas. Una decisión no es tal mientras no se exprese en la acción. Todo el proceso de solución de problemas es un ejercicio de toma de decisiones. (p. s/n)

Esta habilidad debe desarrollarse en los docentes universitarios. Es decir, deben estar consciente de los problemas que a diario se presentan y no ignorarlos. Pensar que no enfrentándolos desaparecen, es contrario a que reconocerlos es el primer paso para solucionarlos. También debe admitirse, que la toma de decisiones va más allá de la selección entre alternativas. Es por ello que es adecuado llamarlo el proceso de la toma de decisiones.

Ahora bien, la toma de decisiones como proceso necesita de un insumo primordial el cual es la información, ya que sin ella no resultaría posible evaluar las alternativas existentes o desarrollar una nuevas. Por ello el valor de la información es inigualable. La toma de decisiones y la experiencia es un elemento clave puesto que las decisiones deben tomarse sobre una realidad compleja. La acumulación de experiencia es larga y costosa. Si se considera que cuando más se aprende es como consecuencia de los propios errores, el alcanzar un elevado nivel de experiencia gerencial en cualquier organización tiene un costo. En este punto es importante señalar que a nivel de la

organización universitaria los puestos gerenciales no necesariamente van unidos a la experiencia acumulada.

Los modelos mentales

Desde 1983 viene manejándose el término de modelos mentales, cuando Philip Johnson-Laird, publica su libro denominado: Modelos mentales. Hacia una ciencia cognitiva de la lengua, inferencia y conciencia. Expresando e incorporando a los modelos mentales *"como una analogía que hace el ser humano en su mente del mundo que le rodea y que sirve como base para el razonamiento"*(p. 513).

Igualmente, más recientemente Senge (1993), define los modelos mentales *"como las imágenes, supuestos e historias que construye en la mente el individuo sobre sí mismo, sobre los demás, las instituciones y todos los aspectos del mundo)"*(p. 222). En este sentido, al ser los modelos mentales la base del racioamiento parecen explicar por qué una misma situación es percibida de manera diferente. También afirman los psicólogos, que los seres humanos viven en un mundo "real", pero no operan directa e inmediatamente sobre ese mundo, sino que actúan dentro de él usando mapas, representaciones, modelos o interpretaciones de esa realidad, las cuales van creado o inventando permanentemente mediante el procesamiento sensorial y el pensamiento.

En efecto, el sistema nervioso tiene la capacidad de almacenar información y esa información no es más que una representación de la realidad, es decir, para que el ser humano pueda acumular información debe haber estado en contacto con ella. Y esa información se guarda en forma de imágenes que posteriormente van asociadas a otras que van interconectándose formando

todo un panorama en la conciencia del ser humano. Entendiéndose la conciencia como el estado de saber que se existe y no asociado al concepto religioso. Un ejercicio sencillo para demostrar lo anterior sería recorrer en la memoria de cada quien la representación que en determinado momento se ha hecho de algún hecho, lugar o cosa sin que se haya estado en contacto con esa realidad, evidenciando en primer lugar la construcción automática que hace la mente de ese escenario que no conoce y luego cuan diferente resulta ser cuando se llega a conocer.

Ahora bien, se habla de un panorama en la conciencia o en la memoria porque difícilmente se perciba solo una imagen o representación. Es cierto que cobraría el centro de ese paisaje una imagen, pero interconectadas a otras más pequeñas o incluso podrían haber otras representaciones que lograrían incluso solaparla. Si se piensa por ejemplo la palabra perfume, vendría a la memoria el nombre de un perfume preferido o al contrario de uno no tan deseado, acompañado de otras representaciones que podrían ir asociadas por ejemplo una persona que lo usa, un momento agradable como un intercambio de regalo donde fue recibido como obsequio etc. Lo antes expuesto pretende ilustrar lo que hoy en día se conoce como los modelos mentales.

Quizás al dar por un hecho que cada individuo construye su propia representación de la realidad y en base a ella derivan sus decisiones, sería mucho pretender saber por qué se construyen modelos diferentes a partir de una misma realidad. Es conveniente tener en cuenta que personas distintas tienen modelos mentales distintos. Cada individuo posee creencias, imágenes, valores, normas, supuestos e historias pasadas diferentes que varían ampliamente uno de otro. Es por eso, que cada ser humano interpreta al mundo y la realidad en forma diferente según su contexto en donde se encuentre y la visión que tiene de la realidad.

Por otra parte los modelos mentales tienen su estructura análoga a la que tienen los estados de cosas del mundo, así los modelos mentales pueden ser manipulados al generar un aprendizaje de nuevas aptitudes y una implementación que contribuyan a que sean llevadas a la práctica. Los modelos mentales son individuales, pero cambian y evolucionan con las nuevas experiencias y se remodelan cuando se está en territorio desconocido. Para crecer y desarrollar el potencial, se debe incrementar el grado de conciencia de forma que se pueda revisar las creencias limitadoras, como por ejemplo asumir una verdad absoluta que condiciona y niega posibilidades de desarrollo. Desde ese mayor grado de conciencia se abren infinitas posibilidades de comportamiento y evitando ciertas limitaciones, lo que permite generar distintas y renovadas relaciones del individuo con sí mismo y con los demás.

Concepto de Heurística

El término heurística cubre una numerosa familia de conceptos con una amplia variedad de aplicaciones en las ciencias naturales y sociales. Por la naturaleza del presente ensayo se tomará el concepto según el propuesto por la Psicología, la cual propone definirla como una regla sencilla y eficiente para orientar la toma de decisiones y para explicar en la práctica como el ser humano llega a un juicio o a la solución de un problema. Expresado de otra manera, una heurística puede considerarse como un atajo a los procesos mentales activos y por lo tanto, es una medida que ahorra o conserva recursos mentales.

Según Tversky y Kahneman (1983), el término heurístico se refiere a *“una estrategia, deliberada o no, que se basa en una evaluación natural para realizar*

una estimación o una predicción” (p. 295). Estos autores mostraron como las personas no emplean en sus estimaciones probabilísticas ningún sistema normativo, sino que en su lugar se apoyan en un número limitado de heurísticos que simplifican la complejidad de las tareas y permiten una solución rápida. Es decir, consideraban que los heurísticos se hacen más evidentes cuando llevan a las personas a tratar con información probabilística, facilitando tal vez un punto de partida. En base a lo anteriormente expuesto, el heurístico, es la estrategia contraria al algoritmo. Mientras una estrategia algorítmica abarca todas las posibilidades del espacio problema, el heurístico se centra únicamente en las más relevantes. Podría, la heurística ser considerada una habilidad individual para superar problemas utilizando la creatividad y el pensamiento lateral, lo que significa que las heurísticas pueden estar en cualquier proceso.

La toma de decisiones como proceso heurístico o las heurísticas en la toma de decisiones.

Como ya se ha explicado, el concepto de heurística, se refiere a procesos que usan muy poca información para tomar decisiones. Puede que no sea un proceso consciente y puede adquirirse socialmente pero también puede tener una base evolutiva. Coincidiendo con la Teoría de la racionalidad limitada., propuesta por Simón, las heurísticas tienen un enfoque positivo: cómo toma decisiones la gente y otro normativo: cómo deberían tomar estas decisiones.

Lo anteriormente expuesto y el hecho de que la heurística responda a criterios pragmáticos hacen pensar que cuando hay una toma de decisiones a la que no dedicamos el esfuerzo que se merece, hay un rastro de heurísticos. Esto significa, básicamente, que una grandísima parte de nuestros procesos

mentales se guían discretamente por esta lógica. Los prejuicios, por ejemplo, son una de las formas que pueden tomar los atajos mentales a la hora de lidiar con una realidad sobre la que nos faltan datos. Las heurísticas funcionan efectivamente en la mayoría de las circunstancias, sin embargo, también pueden conducir a errores sistemáticos en la toma de decisiones o el desarrollo de juicios. La ideación de soluciones heurísticas frecuentemente arranca de un razonamiento por analogía

Engranado los conceptos

En la actualidad, por la dinámica laboral en el ámbito universitario la toma de decisiones pocas veces es procesada de manera formal, sino que afloran las observaciones y aplicación de soluciones de una manera subjetiva o informal. Predominando muchas veces los juicios y no una verdadera evaluación de las situaciones. El proceso de tomar decisiones, requiere información, la cual no solo proviene de las circunstancias externas que solicitan una decisión, sino que también está presente la información interna del individuo representada por los modelos mentales del mismo, es en este momento donde la heurística interviene como estrategia consciente o inconsciente como punto de partida en el proceso de la toma de decisiones.

Ahora bien, en el proceso de la toma de decisiones se presenta la posibilidad de tomarlas basadas en el modelo normativo siendo esta la mejor manera de hacerlo, sin embargo, puede predominar que debido a las heurísticas como proceso del pensamiento, se tomen los modelos mentales como información válida y viene siendo la manera en que generalmente las personas toman las decisiones. Pero al ser las heurísticas un acceso que usa solo parte de la información surgen opiniones divergentes, algunas defienden sus

connotaciones positivas y otras sus consecuencias negativas. Tal como lo refiere Manzanal (2017), *“... el individuo como ser racional no refleja sin embargo dicha perfección hablando de una racionalidad limitada y siempre incorpora aspectos psicológicos y subjetivos es decir heurísticas en el proceso de la toma de decisiones”* (p. s/n).

En este sentido, son los modelos mentales quienes facilitan la información base del individuo para la toma de decisiones. Es dicha representación mental lo que explica por qué dos individuos pueden observar un mismo evento y asignarles significados diferentes, por lo tanto se puede arrojar decisiones distintas por tener representaciones de la realidad que no coinciden. Es cierto que cuanto más compleja es la situación mayor puede ser la brecha entre ésta y su interpretación debido a la escasa experiencia para la observación de la misma., por lo tanto, teniendo en cuenta que la toma de decisiones es un proceso y que los modelos mentales son susceptibles a ser modificados según las experiencias vividas debe trabajarse en dichos modelos para incidir en el proceso de la toma de decisiones.

Cabe considerar, que los cambios de una organización es producto de los cambios de las personas, es decir, dicho cambio viene de adentro; asimismo el cambio de las personas ocurre cuando se mueven los modelos mentales de ellas, influyendo en todos los aspectos de su vida. Las universidades como toda organización agrupan un conjunto de personas que si bien han sido clasificadas según su área de conocimiento por facultades, tienen modelos mentales diferentes y por ende sus heurísticas estarán en continuo enfrentamiento en el proceso de la toma de decisiones, cuando se habla de enfrentamiento no necesariamente evoquemos lo que el modelo mental representa.

Lo expuesto, sugiere que se deberían implementar estrategias para la modificación de los modelos mentales de los profesores universitarios y así facilitar el proceso de toma de decisiones. Los modelos mentales no son estáticos, por lo tanto se trata de una continua formación que deben tener los docentes ajustados a los paradigmas que la marcha del tiempo impone. Por eso se deberían aplicar estrategias dirigidas a desarrollar el pensamiento lateral, el pensamiento convergente y el pensamiento divergente todos necesarios para la modelación de los modelos mentales de los docentes, para poder alcanzar el modelo sistémico de la organización.

Es por ello, que el presente ensayo pretende llamar la atención en cuanto al rumbo que se ha transitado en el derrotero de las universidades, abandonándose en la parte gerencial a los docentes universitarios sin darles las herramientas necesarias de adaptación y superación de las exigencias de los paradigmas emergentes. Tal vez por lo anteriormente expuesto citamos la famosa frase de Ortega y Gasset "Yo soy yo y mis circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo".

Referencias

- Alvarado, J. (1995). *Gerencia Creativa Dinámica: La estrategia para la presente y próxima década*. Colecciones CIEAPRO. N° 2, p. 19-38. Venezuela: CIEAPRO.
- Balderrama, J. (2009). *Expectativas en base a Heurísticas: Una aproximación*. Documento disponible en: <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Res%C3%BAmenes-XV-Jornadas-2009-pdf1.pdf> [05/12/2019].
- Fernández, I. y Winter, T. (2003). *Equipos de alto desempeño: un gran desafío para las organizaciones. Tendencias en Psicología*. Serie Azul Psicología y Empresa, N° 4. Documento disponible en: http://www.ignaciofernandez.cl/documentos/2003_Fernandez_Winter_N_2606

[EAD.pdf](#) [05/12/2019].

Gardié, O. y Quintero, T. (1995). *Perfil de estilos de pensamientos de gerentes educativos venezolanos según el modelo de cerebro total de Herrmann*. Documento disponible en:

<http://lagerenciaeducativa.wikispaces.com/file/view/perfilestilospensamientogerenteseducativosHerrmann.pdf> [15/12/2019].

Guijarro, X. (2015). *Las heurísticas de merecimiento a prueba. La percepción de merecimiento como variable explicativa de las actitudes hacia la condicionalidad de la política social*. Documento disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/heurísticas_merecimiento-prueba-percepcion-merecimiento-como-variable-explicativa_actitudes-condicionalidad/id/64734773.html [05/12/2019].

Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Manzanal, M. (2017) *Los factores racionales y heurísticos en la toma de decisiones del empresario pyme*. Documento disponible en: http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3403/1/Tesis%20Doctoral_MANZANAL%20Melisa.pdf [01/12/2019].

Münch, L. y García, J. (2001). *Fundamentos de Administración* (5a. ed.). México. Editorial Trillas.

Retamal, G. (2007). *Toma de decisiones y solución de problemas*. Documento disponible en: <http://www.leonismoargentino.com.ar/INST283.htm> [18/03/2019].

Senge, P. M. (1993). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. España. Ediciones Juan Granica, S.A.

Tobón, M. (2006). *Formación Basada en Competencias* (2a. ed). Colombia: Ecoediciones.

Tversky, A. y Kahneman, D. (1983). "Extensional vs. intuitive reasoning: the conjunction fallacy in probability judgment". *Psychological Review*, (Vol. 90, N° 4, p. 293-315).

REFLEXIONES SOBRE LA BIOÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

REFLECTIONS ON BIOETHICS IN UNIVERSITY RESEARCH

Thania Margot Oberto Morey

thaniamargotoberto@hotmail.com

ORCID 0000-0001-6906-086X

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. LAINET-FACES y UNINGER-FCS. Valencia. Venezuela

Recibido: 25/06/2019 - Aprobado: 16/09/2019

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la bioética en la investigación universitaria y su contribución a la cultura investigativa. La bioética es un planteamiento filosófico que enfatiza que en cualquier investigación la ética debe prevalecer para garantizar que lo que se esté estudiando sirve al bien del ser humano, la sociedad y el ecosistema. Se realizó una investigación descriptiva y documental, sustentada en la corriente teórica del principialismo bioético. Entre las fuentes utilizadas se encuentran la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos Unesco (2005) y el Código de Ética para la Vida (2011). Se concluye que la cultura investigativa universitaria debe estar impregnada de principialismo bioético, lo que permitirá realizar estudios y formar profesionales con pertinencia social.

Palabras clave: Bioética, cultura investigativa, principialismo bioético.

Abstract

This essay aims to reflect on bioethics in university research and its contribution to the investigative culture. Bioethics is a philosophical approach that emphasizes that in any investigation ethics must prevail to guarantee that what is being studied serves the good of the human being, society and the ecosystem. A descriptive and documentary research was carried out, supported in the theoretical current of bioethical principlism. Among the sources used are the Unesco Universal Declaration on Bioethics and Human Rights (2005) and the Code of Ethics for Life (2011). It is concluded that the university investigative culture must be impregnated with bioethical principlism, which will allow perform studies and to form of professionals with social relevance.

Keywords: Bioethics, investigative culture, bioethical principlism.

Introducción

Las universidades tienen como una de sus tareas fundamentales buscar la verdad y consolidar los valores esenciales del hombre, contribuyendo a resolver los problemas sociales, por ello la investigación se constituye en una de sus principales actividades y herramientas en el logro de esta misión. Partiendo de esta premisa, la bioética o ética para la vida, se convierte en un postulado obligatorio al hacer investigación, porque ésta entraña una gran responsabilidad para todos los sujetos intervinientes, de allí la importancia de reflexionar sobre los métodos a utilizar, los alcances y sus consecuencias.

Cabe señalar que cualquier tipo de investigación que se ejecute puede generar efectos adversos o negativos cuando no se consideran los riesgos que pudiesen estar presentes en su implementación, por lo tanto se hace necesario para salvaguardar al sujeto de estudio considerar los principios bioéticos y los efectos individuales o colectivos al momento de realizar cualquier proceso de observación y análisis de una realidad.

El fundamento de la bioética es la dignidad humana, de allí que entre sus antecedentes está la Declaración de Derechos Humanos de la ONU de 1948, destacándose entre otros lo establecido en su Artículo 12 *"Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley ante tales injerencias o ataques"*(p. s/n). Este instrumento constituye un marco normativo internacional que impide a cualquier Gobierno, grupo o persona menoscabar los derechos allí consagrados y la obligatoriedad de actuar apegados al amparo de los Derechos Humanos.

Además, toda investigación parte de una incertidumbre, minimizar las consecuencias negativas que se puedan producir es el objetivo de la bioética, al establecer regulaciones de carácter filosófico y ético que buscan reducir o evitar la afectación de los seres vivos y de los ecosistemas en que estos interaccionan, el objetivo es lograr un mundo sustentable en armonía con el medio ambiente, donde no se amenace la vida en el planeta bajo ninguna circunstancia, lo cual ha sido ratificado en la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*, aprobada por la UNESCO (2005), cuando en su Artículo 2, referido a los objetivos de dicha declaración plantea:

d) reconocer la importancia de la libertad de investigación científica y las repercusiones beneficiosas del desarrollo científico y tecnológico, destacando al mismo tiempo la necesidad de que esa investigación y los consiguientes adelantos se realicen en el marco de los principios éticos enunciados en esta Declaración y respeten la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales. (p. s/n)

En atención a lo planteado, aunque exista libertad de investigación científica, esta debe ejecutarse apegada a unos principios éticos que puedan garantizar el respeto a los derechos humanos e impidan cualquier violación a la dignidad humana o pongan en peligro cualquier forma de vida o ecosistema.

El vocablo bioética

El término bioética proviene del griego “bios”, que significa vida y “ethos”, ética, de allí que se traduzca como “ética para la vida”. La introducción del término en la literatura científica se le atribuye al oncólogo estadounidense Van

Renseelaer Potter, quién lo uso por primera vez. Ahora bien, se hace interesante conocer la visión de bioética de este bioquímico y profesor de Oncología, la cual es referida en un artículo titulado “Bioética: El concepto relegado”, para Van Renseelaer Potter (citado por Otero 2010), la bioética va ligada al conocimiento de la siguiente manera:

La raza humana está en necesidad urgente de una nueva sabiduría que habrá de proveer ‘el conocimiento sobre cómo usar el conocimiento’ para la supervivencia del hombre y para una mejora de calidad de la vida. Este concepto de sabiduría como una guía de la acción -el conocimiento de cómo usar el conocimiento para el bien social- puede ser llamado la ciencia de la supervivencia, con certeza el pre-requisito para mejorar la calidad de la vida. Yo asumo la posición de que la ciencia de la supervivencia debe ser construida sobre la ciencia de la biología y llevada más allá de los linderos tradicionales para incluir los elementos más esenciales de las ciencias sociales y de las humanidades con énfasis en la filosofía en el sentido estricto, con el significado de ‘amor por la sabiduría’. Una ciencia de la supervivencia debe ser más que solo una ciencia, y por tanto propongo el término Bioética con el propósito de enfatizar los dos ingredientes más importantes en alcanzar la nueva sabiduría que es tan desesperadamente necesaria: conocimiento biológico y valores humanos. (p. 3)

Desde esta perspectiva, se observa que la bioética nace como concepción no solamente ligada a las ciencias naturales sino que incluye a las ciencias sociales, por lo cual esta visión es interdisciplinaria y transdisciplinaria, centrada en que los valores humanos deben estar presentes en todo momento cuando los investigadores y las investigadoras se apropian del conocimiento. De allí la necesidad de tomar conciencia de la responsabilidad social que se

tiene en el momento de manejar y aplicar los conocimientos científicos, lo cual obliga a un apego irrestricto a los derechos humanos y al respeto a la vida.

La bioética y su regulación en Venezuela

En el año 2011 el entonces Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (MPPCTII) publica el Código de Ética para la Vida cuyo propósito se centra en establecer los fundamentos filosóficos y normativos mínimos, que estimulen la reflexión y contribuyan a la concientización en materia de bioética en los espacios dedicados a la ciencia, investigación e innovación, con énfasis en la responsabilidad social de la investigación.

En este sentido el mencionado documento busca desarrollar principios ya consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación y en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, aprobada en la 33ª reunión de la Conferencia General, celebrada en París, del 3 al 21 de octubre del año 2005, en la cual se insta a los Estados miembros a *“fomentar la educación y formación relativas a la ética en todos los niveles, y estimular los programas de información y difusión de conocimientos sobre la bioética”* (p. 80).

Por lo expuesto, queda claro que la República Bolivariana de Venezuela ha asumido el compromiso de incorporar en la educación universitaria la bioética, para poder promover en la práctica la aplicación de los principios bioéticos en todo el proceso de docencia, investigación y extensión, que permita una labor que vaya de la mano con un desarrollo sustentable, una sociedad inclusiva y fundamentada en valores éticos.

Cabe señalar que la bioética desarrolla los valores y principios derivados del respeto a la vida en todas sus formas, considerando el derecho que tenemos todos a vivir en una sociedad justa, equitativa y en paz, por lo tanto se hace necesario concientizar sobre bioética en los espacios universitarios para fomentar la investigación con responsabilidad social.

Como se indicó, el marco legal de la bioética en el país comienza con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, partiendo del Título III De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes, por lo tanto toda investigación científica debe fundamentarse en criterios éticos, que tengan por norte un conjunto de valores, asumiéndola de manera reflexiva, con énfasis en el respeto a la integridad física, psíquica y moral de toda persona, tal cuál como se encuentra consagrado en la carta magna desde el Artículo 19 al 31.

Así mismo, otra ley que comprende este marco legal es la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, 2010), la cual establece en su Artículo 7, *Principios de ética para la vida*, lo siguiente:

La autoridad nacional con competencia en materia de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, hará cumplir los principios y valores de la ética para la vida que rigen la actividad científica y tecnológica, que tenga como objeto el estudio, la manipulación o la afectación directa o indirecta de los seres vivos, de conformidad con las disposiciones de carácter nacional. (p. s/n)

En base a esta norma legal, el respectivo Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología (MPPCT), se convierte actualmente en el principal fiscalizador de la actividad de investigación que se lleva a cabo dentro de las universidades del país, con el fin de salvaguardar la vida en nuestro territorio

y por ende en el planeta. Esta tarea consagrada en una ley de carácter orgánica promulgada en el año 2010, propició que en el año 2011 se desarrollaran las políticas y principios filosóficos en esta materia en el documento *Código de ética para la vida*, en el cual se establecen las normas internas de la Comisión de Ética, Bioética y Biodiversidad (CeBioBio), órgano de supervisión y orientación en esta materia en el país, este tipo de comisiones se han replicado dentro de las universidades del país, existiendo en el caso de la Universidad de Carabobo, la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo.

El principialismo bioético

Al ser la bioética un planteamiento filosófico, se han generado una serie de corrientes teóricas que le dan sustento, entre las cuales se tiene el utilitarismo, el universalismo, el personalismo y el principialismo. La bioética utilitarista, busca generar el mayor bien para el mayor número de personas, prevaleciendo los valores de la sociedad sobre los del individuo, por tanto las decisiones éticas se sustentan sobre la utilidad que reportan, bien sea para una persona, institución o sociedad, se basa en una relación costo-beneficio. Por su parte la bioética universalista, plantea que para la toma de decisiones deben involucrarse la mayor cantidad de opiniones de las personas implicadas en el dilema ético, lo cual permitirá lograr la objetividad partiendo de la subjetividad, para ello se busca el consenso y el contrato social. La bioética personalista, se centra en la dignidad de la persona humana, ante cualquier dilema ético prevalecen los intereses personales o individuales sobre los de las instituciones o incluso la sociedad, para esta corriente la persona está conformada por un ser inmaterial (alma-espíritu) y por un ser material (cuerpo)

por lo tanto existe desde su concepción. (Escobar-Picasso y Escobar-Cosme, 2010)

El principialismo bioético se encuentra sustentado en una serie de principios que enfatizan que en cualquier investigación debe prevalecer la ética, con el fin de garantizar que lo que se esté investigando sea útil y sirva para el bien del ser humano, de la sociedad y del ecosistema, con el fin de proteger la supervivencia del hombre en el planeta.

Desde esta visión, para establecer los principios bioéticos de la investigación, se colocó el punto de enfoque en el comportamiento, la actitud que debe tener el investigador o investigadora frente al sujeto de estudio, estos principios de reconocimiento internacional son atribuidos a Beauchamp y Childress (Citados por Lolas, 1998), quienes los formularon en su libro *Principles of Biomedical Ethics*, publicado en 1979 y que a su vez parten del Informe Belmont de ese mismo año, el cual emanó de una Comisión Nacional constituida por el gobierno de los Estados Unidos en el año 1974 y que debía identificar las cuestiones éticas básicas que debían tomarse en cuenta en toda investigación, lo cual debía orientar la actuación de los científicos, esto con el fin de evitar los abusos que se venían suscitando con experimentos humanos. Dicha comisión se reunió en el Centro de Conferencias Belmont, donde se delineó el primer informe, de allí su título.

El principialismo bioético atribuido a Beauchamp y Childress (ibídem) plantea los siguientes cuatro (4) principios:

-) El principio de no maleficencia, se centra en no realizar investigaciones que causen daño a cualquier forma de vida o pueden producir impactos negativos en el ambiente o sobre la diversidad cultural.

-) El principio de justicia, se fundamenta en la equidad, proporcionando igualdad de oportunidades para los sujetos de investigación, busca evitar cualquier acto de discriminación, tener presente la imparcialidad y ponderación en cuanto al interés particular en relación al interés colectivo.
-) El principio de beneficencia, pauta que toda investigación con animales, seres humanos o cualquier ser vivo, debe buscar el mejoramiento de la calidad de vida, es un principio moral, por lo tanto es imprescindible la medición previa de los impactos o consecuencias.
-) El principio de autonomía que establece que todo ser humano es libre de tomar sus propias decisiones, en vista de ser racional y consciente, por lo cual aquí se resalta la objeción de conciencia que consiste en el derecho que tiene un subalterno de no seguir órdenes que considere contrarias a sus convicciones éticas.

En el caso de la República Bolivariana de Venezuela, los lineamientos filosóficos en el campo de la bioética que orientan la investigación científica, están establecidos en el *Código de Ética para la Vida (2011)*, el cual en referencia al principio de autonomía adopta los siguientes criterios:

La dignidad de la persona es un valor inalienable, expresado en el respeto por su integridad física y psicológica, el reconocimiento de sus derechos y el respeto por los objetos y logros que le pertenecen, por ello su relevancia trasciende los fines de cualquier investigación.

La investigación con humanos sólo podrá realizarse con el consentimiento previo y libre de la persona, el cual debe estar fundamentado en una información suficiente, veraz y comprendida por el sujeto. En el caso de personas que no estén aptas para comprender y

consentir, es necesario solicitar dicho consentimiento a sus representantes legales. (p.33)

Adicional a estos cuatro principios y tomando en consideración una visión más abarcadora, más horizontalizada entre el investigador y el sujeto de estudio, además de los mencionados, se encuentran incorporados en el *Código de Ética para la Vida*, los principios de responsabilidad y de precaución.

-) El principio de responsabilidad hace que el investigador este consciente de las obligaciones que asume durante todo el proceso de investigación y actúe en consecuencia, cumpliendo con los compromisos adquiridos y llevando a la práctica cada uno de los principios aquí descritos.
-) El principio de precaución, incluye el análisis de riesgos y tiene que ver con la bioseguridad, elemento que debe estar considerado, por lo cual ante la incertidumbre sobre los riesgos potenciales de una investigación, es imprescindible tomar todas las precauciones necesarias, con el fin de evitar o minimizar los efectos adversos, guardando siempre la debida proporción entre riesgo y beneficio.

Al momento de plantearse un proyecto de investigación estos principios deben ser considerados durante su diseño y en cada una de las partes que componen la estructura del proyecto, de allí la imperiosa necesidad de contar en todas las universidades venezolanas con un instrumento de Evaluación para Proyectos de Investigación, que permita evaluar la consideración de los mencionados principios en cada investigación que se pretenda abordar.

En la práctica pueden presentarse situaciones de conflicto en la aplicación de estos principios durante un proceso de investigación y en algún momento pueden parecer incompatibles, generándose lo que se ha denominado un

dilema ético, ante estas circunstancias es necesaria la ponderación. En este sentido Lolas (1998) nos advierte sobre el principialismo o principismo:

La ventaja que ofrecen es uniformar las bases desde las cuales partir en el análisis de los casos concretos. Nunca los "casos" son tan inequívocos como para adaptarse exactamente a lo que se supone cubre cada principio. Siempre puede debatirse sobre la exacta significación de uno determinado. (p.49)

Este planteamiento nos obliga a realizar un análisis en profundidad de cada caso y valorar todos los elementos presentes bajo la orientación de los propios principios, con el fin de determinar cuál debe prevalecer, siempre con sentido de responsabilidad.

Influencia de la bioética en la investigación universitaria

La bioética en la actualidad se presenta como un imperativo, por cuanto la realidad actual exige una reflexión permanente de parte de los investigadores cuando deciden abordar un objeto de estudio y en muchos casos se presentan dilemas éticos que se hace necesario resolver. En este sentido el Profesor Antero Enrique Yacarini Martínez, docente de bioética y Microbiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) en el departamento de Lambayeque, Perú, al preguntarle en una entrevista publicada en el portal de la USAT en el año 2018 sobre la importancia de implantar la bioética en el plano educativo universitario y la necesidad de aplicar los principios bioéticos en la investigación, planteó lo siguiente:

Es importante porque permite el desarrollo integrado de la competencia profesional, la armonización entre los valores del conocimiento especializado y los valores del conocimiento global y humanístico de la persona. Así mismo la enseñanza y formación de la bioética permite la incorporación y profundización de los valores y contenidos éticos. Los principios de la bioética se aplican en la investigación debido a la necesidad de humanizar y darle un enfoque de sensibilidad social a la generación de investigaciones, y así evitar excesos o abusos, protegiendo la dignidad y vulnerabilidad de los sujetos de investigación. (p. s/n)

Hoy en día se requiere de profesionales que no solamente dominen las competencias profesionales, se requieren competencias sociales, investigadores con sensibilidad social, que puedan superar la bioética predominantemente utilitarista y puedan considerar la dimensión ética y moral de su accionar frente a la variedad de problemas y situaciones que se suscitan de manera inesperada, en escenarios de incertidumbre y a veces ante la diversidad de opiniones y criterios divergentes sobre un mismo asunto.

El futuro de la bioética en la investigación universitaria pasa por la tolerancia y el respeto a la diversidad, al respecto Jiménez (2004) plantea:

...a la bioética le corresponde crear cátedras universitarias, hacer foros de discusión y velar porque se establezcan permanentemente grupos bien preparados e interdisciplinarios, donde se discutan los puntos clave del desarrollo humano. Igual de importante será hablar de los nuevos tipos de fecundación, como de los problemas de la tala de árboles, de la contaminación del planeta, de la ingeniería genética, de los animales de experimentación, y de la seguridad del uso de los alimentos transgénicos.

La única forma que el hombre tendrá de llegar a conclusiones valederas que lo hagan avanzar por un camino seguro (porque con las perspectivas actuales el progreso humano no está garantizado), serán las discusiones bioéticas y pluralistas que se lleven a cabo entre científicos, abogados, ecologistas, genetistas y representantes de otras ramas del conocimiento, respetando en todo momento los credos personales, la cultura y la psicología de los diferentes grupos raciales, así como la legislación interna de cada país. (p. 68)

Por consiguiente, la única manera de avanzar en investigaciones con pertinencia social en las universidades es cultivando una cultura investigativa impregnada de los principios bioéticos, fomentando el análisis y las discusiones con grupos de investigación interfacultades, que permitan esa interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, ese intercambio necesario de saberes que debe convertirse en un habitual modus operandi, como lo indica Yépez (2019):

En el marco integral de la formación científica y tecnológica universitaria, emerge la bioética con una fuerza integradora con especial interés en la transformación medular de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la bioética como punto de reflexión aporta los conocimientos éticos necesarios para que los futuros profesionales universitarios puedan abordar los problemas provocados por la realidad de los avances científicos y tecnológicos que generan efectos colaterales sobre la vida en el planeta tierra. (p. 253)

Lo planteado exige que en la investigación universitaria el futuro profesional vaya agudizando su visión bioética mediante su formación permanente y el abordaje de diferentes problemáticas regionales y nacionales, cuyo examen

reflexivo desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad le permitirá afrontar dilemas éticos que posteriormente se le presentarán cuando se enfrente a la realidad laboral, contribuyendo desde su formación a resolver situaciones que se le presenten. En este sentido Fuentes y Corral (2018) exponen:

La cultura investigativa universitaria debe estar soportada por una actitud bioética que genere profesionales (desde sus disciplinas) que utilicen de manera adecuada lo correspondiente a: avances tecnológicos, conocimientos científicos, medios de comunicación de masas y herramientas. Una cultura investigativa orientada al desarrollo local y nacional, con respeto a la vida en todas sus formas y en la búsqueda del bienestar común desarrollada desde lo agógico y trascienda la cátedra hacia la sociedad, como ejercicio de ciudadanía. (p. 419)

Una cultura investigativa con fundamentos bioéticos busca garantizar que cada profesional egresado de un centro universitario sea un ciudadano comprometido con la búsqueda permanente de soluciones que preserven el bienestar colectivo, la vida en cualquiera de sus formas y garanticen la protección a los derechos humanos.

El Consentimiento Informado

Se ha comprobado que hay investigaciones que se han realizado y se realizan de manera indiscriminada, descontroladas y sin tomar en cuenta los principios éticos que deben orientarla, causando con ello daños personales y sociales, los primeros repercuten en los aspectos físicos, psicológicos y espirituales del sujeto investigado, los segundos producen efectos sobre las comunidades,

como por ejemplo la contaminación ambiental. De allí la necesidad de garantizar que toda investigación cumpla con normas éticas, incluso el uso de animales en la investigación debe estar sometido a la evaluación de su validez científica, educativa y la utilidad y relevancia de sus resultados.

En toda investigación se debe contar con un protocolo que contenga una metodología científica estricta, en la cual debe estar el Consentimiento Informado y además contar con la aprobación de un comité de bioética. El Consentimiento Informado es definido en el *Código de Ética para la Vida* (2011) como: “*un acuerdo, resultado de un consenso entre actores que voluntariamente deciden participar en el logro de metas científicas, fundamentados en la comprensión clara de toda la información pertinente*” (p. 42). El Consentimiento Informado es un proceso de comunicación y diálogo que le permitirá a una persona o colectivo, que participará como sujeto en una investigación, tomar decisiones sobre cualquier aspecto que repercuta sobre su cuerpo, intimidad o cualquier aspecto que tenga que ver con su existencia, por lo tanto no puede verse como un simple documento.

En consecuencia, existe realmente un Consentimiento Informado cuando el sujeto a ser investigado entiende el propósito y la naturaleza del estudio, sabe cuál es el rol que le corresponde en la investigación, qué riesgos corre al participar y cuáles serían los beneficios a obtener, de allí la importancia que tienen los principios bioéticos en el Consentimiento Informado y el apego estricto a toda la normativa tanto internacional como nacional que lo reglamenta y condiciona.

En este orden de ideas, el *Código de Ética para la Vida* (2011) en su Parte II, dedicada al Consentimiento Informado, establece tres clases: el individual, el colectivo y el obtenido posteriormente; el primero, como su nombre lo indica,

está vinculado con un sólo individuo, el segundo tiene que ver con un grupo de personas, se obtiene a través de una autoridad legítima, se debe dejar constancia de las asambleas públicas efectuadas para solicitarlo, así como de las opiniones individuales que disientan del grupo, y por último, el Consentimiento Informado posterior, éste se obtiene después de haber recabado la información requerida para la investigación, se hace para no alterar el comportamiento o respuestas del investigado, inmediatamente después se le informa del procedimiento y sus actuaciones, con el fin de solicitar de éste el consentimiento que le permita al investigador el uso de la información suministrada.

Se hace necesario precisar las características de un buen Consentimiento Informado, las cuales se encuentran íntimamente vinculadas con los principios bioéticos, destacándose las siguientes:

-) Salvar los derechos del sujeto investigado, los sujetos pueden variar: pueden ser individuales (pacientes o personas) o colectivos (grupos o comunidades) entre otros.
-) Es un proceso que conlleva para el investigador: planificar, organizar y dirigir oportunamente.
-) Voluntariedad (plena libertad) del sujeto para participar o retirarse de la investigación.
-) No vulnerar la integridad, el bienestar y los intereses del sujeto a investigar.
-) Informar suficiente y detalladamente aspectos relevantes de la investigación, entre los cuales se destacan: la institución que investiga, la identidad del investigador, los objetivos de la investigación, los

riesgos existentes, los compromisos que se asumen, los beneficios, la confidencialidad y privacidad de los datos, entre otros.

Se han planteado algunos de los aspectos a ser considerados al momento de desarrollar el Consentimiento Informado, sin embargo es importante tener presente que dependiendo del sujeto de investigación existen lineamientos específicos adicionales que deberán tomarse en cuenta, en función de ciertas circunstancias de vulnerabilidad y en base al respeto a la dignidad humana, entre otros están los niños, niñas y adolescentes, personas con enfermedades orgánicas o mentales graves, mujeres en estado de gestación o mujeres que amamantan, personas detenidas en internados judiciales, los denominados grupos cautivos (estudiantes, personal auxiliar de hospitales, pacientes, entre otros), comunidades indígenas, poblaciones afectadas por fenómenos y desastres naturales y otras situaciones adversas y de emergencia.

Conclusiones

La educación superior debe garantizar la formación de profesionales conscientes de la necesidad de preservar la vida en el planeta y respetar los derechos humanos, lo cual obliga a formar y a incorporar la bioética en las investigaciones que se realizan en nuestras universidades e implica a su vez contar con profesores que demuestren poseer una formación moral y tengan un accionar ético, que coadyuven a gestar una cultura investigativa con sólidos principios bioéticos.

Es necesaria que los dilemas bioéticos que puedan presentarse en las investigaciones universitarias se resuelvan bajo los postulados del principialismo bioético. Las universidades están llamadas a contribuir de manera permanente con el mejoramiento de la calidad de vida, lo cual conlleva

a realizar estudios con pertinencia social, en los cuales se debe cumplir con un protocolo que contenga una metodología científica estricta, en la que esté presente el Consentimiento Informado y se pueda contar con la aprobación de un comité de bioética.

En conclusión se busca que la cultura investigativa en las universidades esté impregnada de los principios bioéticos, fundamentada en una serie de valores que deben enseñarse durante la formación de los jóvenes y que guiarán los procesos de investigación que se deban abordar desde el compromiso y la responsabilidad social, primero como universitarios y luego como profesionales que consecuentemente estarán en la búsqueda permanente de soluciones que preserven el bienestar colectivo, la vida en cualquiera de sus formas y garanticen la protección a los derechos humanos.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial Extraordinaria 5.453, del 24 de marzo de 2000.
- Escobar-Picasso E. y Escobar-Cosme A. (2010). "Principales corrientes filosóficas en bioética". *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. (Vol. 67, p. 196-203). Documento disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v67n3/v67n3a3.pdf> [04/04/2019].
- Fuentes, N. y Corral Y. (2018). "Bioética y cultura investigativa en el ámbito universitario: su impacto en el ejercicio de la ciudadanía". *Revista Ciencias de la Educación*. (Vol. 28, N° 51, p. 408-433). Documento disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art20.pdf> [15/04/2019].
- Jiménez, R. (2004). "La Bioética Una necesidad en el mundo actual". *Revista Médica del Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Sáenz Herrera*. (Vol. 39, N° 2, p. 63-68). Documento disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1017-85462004000200007&lng=en&tlng=es [15/04/2019].

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2010). Gaceta Oficial N° 39.575, del 16 de diciembre de 2010.

Lolas, F. (1998). *Bioética. El diálogo moral en las ciencias de la vida*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Documento disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/version-en-pdf_76704_18_1225.pdf [08/11/2018]

MPPCTII. (2011). *Código de Ética para la Vida*. Documento disponible en:

<https://www.locti.co.ve/.../50-codigo-de-etica-para-la-vida-republica-bolivariana-de-venezuela> [02/11/2018].

Otero, L. (2010). "Bioética: El concepto relegado". *Revista de bioética Latinoamericana* (Vol.5, N° 1, p. 1-11) Documento disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31081> [18/11/18].

UNESCO (2005). *Actas de la conferencia general*. 33ª reunión, París 3-21 de octubre de 2005. Volumen 1. Resoluciones. Documento disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142825S.pdf [08/11/2018].

UNESCO (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Documento disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [09/11/2018]

Yacarini, A. (2018, Noviembre 5). *La bioética se aplica en la investigación debido a la necesidad de humanizar*. Entrevista disponible en: <http://www.usat.edu.pe/entrevistas/> [25/04/2019]

Yépez, M. (2019). "Una mirada a la bioética desde la educación universitaria". *Revista Arje*. (Vol. 13, N° 24, p. 250-269). Documento disponible en: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art15.pdf> [05/06/2019]

ÉTICA, EDUCACIÓN Y CULTURA TRIBUTARIA

ETHICS, EDUCATION AND TAX CULTURE

Tania Bencomo

taniabencomo@hotmail.com

ORCID 0000-0003-0913-6185

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CELIJS) de la FCJyP. Valencia. Venezuela

Recibido: 23 /05/2019 - Aprobado: 02/09/2019

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito abordar la ética desde un punto de vista teórico conceptual a fin de ubicarla como elemento fundamental para la formación de un buen ciudadano, entendiendo que la educación y la cultura tributaria se nutren de la ética ciudadana, en consecuencia afianzan el cumplimiento voluntario de los deberes cívicos tributarios regulados por la normativa legal venezolana, en aras de la satisfacción de las necesidades públicas colectivas. Para ello se realizó una investigación documental que atendió a un nivel descriptivo, encontrándose aspectos que permiten concluir que la ética, la educación y la cultura tributaria constituyen una tríada de impostergable atención para la formación integral de un ciudadano socialmente responsable.

Palabras Clave: ética, educación, cultura tributaria, Estado.

Abstract

The purpose of this essay is to address ethics from a conceptual theoretical point of view in order to place it as a fundamental element for the formation of a good citizen, understanding that education and tax culture are nourished by citizen ethics, consequently strengthen the Voluntary fulfillment of civic tax duties regulated by Venezuelan legal regulations, for the sake of satisfying collective public needs. For this, a documentary investigation was carried out that attended a descriptive level, finding aspects that allow us to conclude that ethics, education and tax culture constitute a triad of irreplaceable attention for the integral formation of a socially responsible citizen.

Keywords: ethics, education, tax culture, State.

Introducción

En este papel de trabajo se presentará una revisión teórica conceptual acerca de la ética como elemento fundamental para la formación de un buen ciudadano con cultura tributaria, quien en definitiva es el llamado a cumplir con las obligaciones tributarias que impone la normativa legal venezolana, la entidad nuclear tributo se visibiliza como forma de ingreso que coadyuva al sostenimiento de los gastos públicos, posicionándose la ética como un valor y herramienta eficaz para la política fiscal del país que coadyuvaría al fortalecimiento de la educación y la cultura tributaria, en la búsqueda de una exitosa y voluntaria recaudación de tributos.

Asimismo se abordan diversos trabajos de investigación que demuestran la importancia de la educación y la cultura para el cumplimiento oportuno de los deberes tributarios, se analizan instrumentos normativos que regulan la aplicación del tributo como forma de ingreso público destinado a la satisfacción de las necesidades públicas colectivas.

En este contexto de la tributación, se presenta el tributo como entidad nuclear, en virtud de posicionarse hoy como una de las formas de ingreso que más peso tiene en la economía país, ya que el ingreso petrolero ha ido en descenso, a tal punto, que el Estado venezolano apela actualmente en gran medida a las exacciones fiscales del ciudadano para el sostenimiento de los gastos públicos, siendo necesario el afianzamiento de una cultura tributaria en el marco de la educación en valores éticos que contribuya a la formación de un ciudadano responsable, amante de la solidaridad social, y por parte del Estado se requiere de una retribución efectiva y visible del pago que hace el ciudadano, a fin de generar confianza en un sistema tributario que sea transparente, eficiente, y cuyos pagos impositivos se traduzcan inexorablemente en la

prestación de servicios públicos de calidad en el área de la salud, educación, vialidad, seguridad, sistema de alimentación, entre otros, en aras de la satisfacción de las necesidades del colectivo en general, y como cierre del trabajo se exponen las conclusiones respectivas del presente ensayo.

La ética ciudadana

Al hacer referencia a la palabra ética de forma inmediata ésta se enlaza con la moral, siendo complementarias, la ética proviene de la palabra latina *ethicus* que se deriva del término griego *ethos*, se traduce como costumbre, apuntando más hacia la manera de ser, modo de ser, y la palabra moral deriva de la palabra griega *mores* que significa igualmente costumbre, pero apunta más hacia el establecimiento de pautas para la vida cotidiana, es lo vivido, mientras la ética se encarga de reflexionar sobre lo que pueden originar esas pautas de vida, viene a ser la moral pensada.

A pesar que ambas palabras suelen utilizarse como sinónimos en el argot popular, existen aspectos que las deslindan; la ética se diferencia de la moral, porque hace referencia a los principios, creencias y valores arraigados en una persona (Guédez, 2006; Savater, 1998), y la moral, está constituida por reglas que se aplican en la vida cotidiana, guían a los individuos, orientan sus acciones y sus juicios sobre lo que es bueno o malo, la ética viene a ser una reflexión sobre la moral, se encarga de explicar las reglas morales de manera racional, científica y teórica, siendo más formal.

Destaca Savater (2012) que la ética es la práctica de reflexionar sobre lo que vamos a hacer y los motivos por los que vamos a hacerlo, es reflexionar y buscar los motivos adecuados y las mejores explicaciones por las que hacemos una cosa, en lugar de otra, es parte de la tarea de la ética.

De acuerdo con Guisan (1995) puede definirse también la ética, como la disciplina encargada de indagar las finalidades de la conducta humana, de las instituciones sociales y de la convivencia social en general. Dicha disciplina debe poseer una naturaleza práctica que se ocupe no solamente de los buenos razonamientos justificatorios o denegatorios de las acciones humanas; sino de las buenas causas que las motivan, y de las buenas personas que las realizan.

En este sentido, la ética está implícita en la costumbre, en la cultura, en lo que se hace y se deja de hacer, en el área del tributo, ésta contribuye a la creación y fortalecimiento de la cultura tributaria, lo que se traducirá en el cumplimiento voluntario de los deberes fiscales, porque sin ética no hay compromiso, sin educación en valores no hay responsabilidad, no hay conciencia ciudadana, es necesario rescatar los principios morales y éticos e insistir en su fortalecimiento dentro del sistema educativo, dado que si se carece de tales principios los ciudadanos no podrían cumplir con las cláusulas de solidaridad social establecidas en la normativa venezolana.

Por su parte, Acosta y Páez (2007) señalan que educar en valores hoy es formar ciudadanos auténticos, que sepan asumir conscientemente los retos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción de un mundo justo, inclusivo, equitativo e intercultural, de tal modo que, educar en valores es una inspiración de vida, es un concepto, que motiva a actuar, ya que influencia las decisiones, desafía nuestras actitudes e intereses y forma nuestras creencias y convicciones.

En esa misma línea discursiva el autor Fiorino (2007) señala que las organizaciones educativas pueden desarrollar un proceso de construcción de eticidad, entendido como la elaboración progresiva y convergente de un tejido

de valores compartidos, que sean capaces de orientar el desarrollo de un proyecto de vida, fundado en la decisión ética de construir valores comunes que apunten hacia un futuro valioso, en esa construcción de eticidad, la organización educativa está llamada a revisar y fortalecer hacia adentro de la institución, los valores que se encuentran en su plataforma ética, irradiando hacia afuera sus convicciones y valores propuestos, retroalimentándose de canales de comunicación siempre abiertos, capaces de enriquecerlos, pudiendo haber convergencia ante perspectivas diversas.

En este sentido, es de urgencia la promoción de un conjunto de valores y actitudes que puedan definir el deber ético y cívico del ciudadano e indiscutiblemente, la educación y la cultura tributaria jugarán un papel fundamental en la formación de la conciencia ciudadana en pro del bienestar colectivo, serán los valores, las creencias, y las actitudes los que hagan despertar la confianza del sujeto pasivo en el sistema tributario, mejorando la relación Contribuyente-Estado; es necesario promover una cultura que motive al contribuyente a honrar de forma voluntaria sus cargas tributarias, y que coadyuve a eliminar las prácticas de evasión y elusión fiscal, en aras del cumplimiento oportuno y éticamente responsable de los deberes ciudadanos, por otra parte, el Estado debe asumir y cumplir con su obligación de retribuir el pago impositivo al colectivo mediante la prestación eficiente de servicios públicos, haciendo una correcta y transparente inversión de los recursos públicos recaudados.

Educación y cultura tributaria

El ámbito educativo es básico para la formación del ciudadano de forma integral, Acosta y Areba (2009) señalan como parte de la misión educativa, a

la universidad correspondiéndole preparar de manera integral al individuo para que responda y se enfrente a las exigencias del entorno propio del momento y de las circunstancias que le corresponde vivir, por lo que el docente universitario debe mantener una acción comunicativa entre el currículo, la voz del Estado como ente normativo y el quehacer diario como ente aplicador de la norma.

Acosta y Páez (2007) señalan que educar en valores es una necesidad social y personal, porque permite formar al ciudadano como persona integral que toda sociedad requiere para alcanzar sus metas, y porque conduce a la anhelada autorrealización, siendo entonces, una gran responsabilidad la que recae sobre el docente de cuidar y velar por la formación del estudiante en lo cognoscitivo, afectivo, espiritual y moral.

Indiscutiblemente que la cultura del ciudadano va de la mano con su educación y con los valores que éste posea, en esa medida estará su conciencia y motivación para dar cumplimiento a sus deberes. Entrando en el tema de la cultura tributaria, ésta se define según Bonilla (2014) como el conjunto de valores y actitudes que promueven el cumplimiento oportuno y veraz de las obligaciones tributarias que a cada persona le corresponde como deber y derecho ciudadano, de este modo, la cultura tributaria, viabiliza la conducta del ciudadano como sujeto pasivo hacia la aceptación voluntaria del pago del tributo, no obstante, el buen uso de los recursos públicos por parte del Estado constituye un elemento central para afianzar la cultura tributaria.

La dimensión ética según Fiorino (2007) permite unir los niveles de orientación, autorregulación y regulación de la conducta de sus miembros, resaltando que las instituciones educativas y en especial las universidades viven actualmente

momentos de necesaria revisión, actualización y mejoramiento de sus plataformas éticas.

Por su parte Soto (2016) afirma que la educación tributaria no debe reducirse a la enseñanza de prácticas que solamente capaciten al ciudadano para atender los requerimientos del régimen impositivo, ya que son tareas mecánicas y mutables con el paso del tiempo, y tampoco puede limitarse al ámbito de la formalidad fiscal, orden legal y las razones de su cumplimiento, sino que ésta debe ser una educación orientada hacia el cambio cultural y la revalorización de lo ético dentro del conjunto social.

En el portal digital de la Superintendencia de Administración Tributaria de Guatemala (2018) se conceptualiza la cultura tributaria como un mecanismo importante que ayuda a fortalecer el sistema tributario, y su propósito fundamental es establecer una política de recaudación para el gasto público y suministro de bienes colectivos buscando satisfacer las necesidades sociales, se destaca en dicho portal digital, la inclusión de la cultura tributaria desde el año 2005 en el ámbito educativo, a través del programa de estudios de nivel primario, complementada por distribución de textos escolares y juegos de educación tributaria, ocupándose el Ministerio de Educación de la revisión del pensum educativo de los ciclos básicos y carreras profesionales para dicha inclusión; de esta manera se observa la importancia de la cultura tributaria al ser incluida en el sistema educativo de Guatemala.

En concordancia con lo anterior, es preciso abordar diversos estudios que demuestran la importancia de la educación y de la formación ética del ciudadano para el fortalecimiento de la cultura tributaria en aras del pleno cumplimiento de los deberes y obligaciones tributarias, entre los que destacan, el trabajo realizado por Sequera (2011), intitulado: *"Propuesta de un programa*

que contribuya a la formación de la conducta tributaria del sujeto pasivo bajo un orden ético, social, cultural y tributario en el cumplimiento de sus deberes fiscales” (p. s/n), se enfatiza sobre la importancia de la educación en materia de cultura tributaria como un instrumento de suma importancia para la administración pública en aras de una eficiente recaudación de ingresos, se resalta el desarrollo de la cultura tributaria en el ciudadano como elemento que contribuye a la oportuna contribución fiscal, coadyuvando al desarrollo de los valores éticos que se ven retribuidos en una sociedad más consciente, eficiente y humana, se establecen como recomendaciones del estudio; la inclusión de la educación tributaria en los diferentes niveles de educación, así como la permanente divulgación del conocimiento tributario por parte de la administración pública.

La investigadora Rojas (2011) diseñó un programa de formación orientado al fortalecimiento de la cultura tributaria en materia de omisión de ingresos que permitiera incrementar la recaudación del impuesto sobre la renta en las personas naturales bajo el libre ejercicio de la medicina, la autora al desarrollar su papel de trabajo pretendía sensibilizar culturalmente a las personas naturales, específicamente a los médicos que se dedicaban al libre ejercicio de la profesión, respecto su deber de contribuir con el gasto público. El estudio desarrollado determinó que las personas naturales en libre ejercicio de la medicina no consideraban que dicho tributo realmente representara un aporte al desarrollo de programas sociales, a pesar de tener conocimiento sobre la existencia y vigencia del impuesto sobre la renta, reconocieron la existencia de un vacío de información en materia de impuestos y se encontraban de acuerdo en implementar programas de formación que permitieran incentivar la cultura tributaria del ciudadano a fin de fortalecer la recaudación del impuesto sobre

la renta de los profesionales de la medicina en libre ejercicio, evitando así la evasión fiscal.

Por otra parte, el trabajo investigativo de Zambrano (2015), referido al análisis de la cultura tributaria y su incidencia en la recaudación del impuesto sobre inmuebles urbanos en la Alcaldía del municipio San Diego, estado Carabobo, determinó que los sujetos pasivos de la obligación no se encontraban comprometidos con el pago de las obligaciones tributarias correspondientes, en vista de que carecen de cultura tributaria, ya que suelen ver el cumplimiento como una obligación y no como un compromiso de coadyuvar con los gastos públicos, evidenciándose una clara deficiencia de cultura tributaria que afecta la recaudación de dicho impuesto, considerándose necesario emplear estrategias de difusión e información en el área tributaria, como mecanismos para disminuir la evasión y elusión fiscal.

Uno de los aspectos más importantes en materia de cultura tributaria, según Moreno (2016) es la necesidad de disponer de programas educativos que vayan orientados a la formación del ciudadano desde su nivel de educación inicial, e ir fortaleciendo en el transcurso de su formación la conciencia tributaria mediante diferentes estrategias educativas, ya que, la educación tributaria se concibe como la transmisión de valores dirigidos al cumplimiento cívico de los deberes de todo ciudadano a contribuir con los gastos públicos, los temas tributarios deben convertirse en contenidos fundamentales de la enseñanza, puesto que son elementos constitutivos de la ciudadanía y están en íntima relación con la incorporación de valores y actitudes. El desarrollo de una cultura tributaria asentada en principios éticos, forma una parte importante de la educación en y para la convivencia social y democrática.

En este tenor es necesario visualizar la cultura tributaria como un puente entre la administración tributaria y los ciudadanos, se construye en base a la educación y los valores que posea el ciudadano, manifestándose mediante el cumplimiento oportuno y voluntario de los deberes tributarios con base en la confianza, en la razón, en el respeto a la legalidad, responsabilidad ciudadana y la solidaridad social afianzado en valores éticos, lo que en definitiva conducirá a una recaudación efectiva y consciente para el gasto público en aras de satisfacer las necesidades públicas, estabilizar la economía y contribuir al desarrollo del país.

Una mirada al sistema normativo venezolano

Dentro del sistema regulatorio venezolano se encuentran diversas disposiciones vinculadas a la educación, la cultura, la conciencia ciudadana y el tributo con miras a la solidaridad social y el bien colectivo, es pertinente destacar a los fines del presente papel de trabajo lo previsto en el Artículo 103 de la Carta Magna que establece:

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. La ley garantizará

igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva. (p. s/n)

Se desprende que todos tenemos el derecho a una educación integral gratuita cuya obligación corresponde al Estado, es pertinente destacar la concesión del desgravamen, al preceptuar para los particulares que contribuyan a proyectos y programas educativos públicos gozarán de ese beneficio fiscal, también se establece en el texto constitucional; el deber que tiene toda persona de cumplir con aquellas responsabilidades de tipo social, y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria de la nación, en el marco de la promoción y defensa de los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social, según se desprende del contenido del Artículo 132.

En ese mismo contexto consagra un deber constitucional al establecer: *“Toda persona tiene el deber de coadyuvar a los gastos públicos mediante el pago de impuestos, tasas y contribuciones que establezca la ley”* (p. s/n), de conformidad con el Artículo 133.

En ese mismo tenor Fraga (2007) afirma que el deber de contribuir es un deber jurídico y social de colaborar con un fin de orden colectivo, dicho deber constitucional se refiere al sostenimiento de los gastos públicos, cuyo propósito es la satisfacción de necesidades colectivas de diversa índole que abarca de manera genérica a toda persona que sea sujeto pasivo del

ordenamiento jurídico venezolano; es un deber de contenido patrimonial que se materializa a través del pago de tributos, ordinariamente establecidas en dinero, que el Estado exige en ejercicio de su poder de imperio sobre la base de la capacidad contributiva, en virtud de una ley y para cubrir los gastos que le demanda el cumplimiento de sus fines u otros fines extrafiscales previstos por el legislador.

Preceptúa el Artículo 135 constitucional lo concerniente a las obligaciones que corresponden al Estado y a los particulares con vista a fines del bienestar social general, al efecto establece:

Las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, correspondan a los o a las particulares según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley. (p. s/n)

En este sentido, las disposiciones en comento imponen diversos deberes a los ciudadanos, coadyuvar con el gasto público con miras a un fin social, la solidaridad y la asistencia al colectivo mediante el pago del tributo, cuyas actuaciones se enmarcan en el plano ético y afines a un ciudadano de conciencia socialmente responsable.

Por otra parte, el Código Orgánico Tributario venezolano (2015) recoge de forma sistemática un conjunto de normas que regulan el tributo como forma

de ingreso público, el cual posee características específicas; proviene de fuente legal, crea un vínculo personal entre el Estado y el contribuyente, la naturaleza de la prestación es pecuniaria, excepcionalmente en especie y el producto de la prestación se emplea para fines del Estado, el tributo en su clasificación tripartita se rige por el referido instrumento normativo, salvo excepciones.

Al respecto, establece el Artículo 12 del Código Orgánico Tributario: *“Están sometidos al imperio de este Código, los impuestos, las tasas, las contribuciones de mejoras, de seguridad social y las demás contribuciones especiales, salvo lo dispuesto en el artículo 1”*.

Según Villegas (2002) el tributo se define como toda prestación patrimonial obligatoria, habitualmente pecuniaria establecida por la ley, a cargo de las personas físicas y jurídicas que se encuentran en los supuestos de hecho que la propia ley determine, y que vaya dirigida a dar satisfacción a los fines que al Estado y a los restantes entes públicos le estén encomendados.

En ese entendido, ese deber de contenido patrimonial se materializa a través del pago de tributos, que el Estado exige en ejercicio de su poder de imperio sobre la base de la capacidad contributiva de los ciudadanos, y ese poder tributario del Estado se ejerce enmarcado en lineamientos constitucionales y legales.

Para el autor Fraga (2007) esa facultad de crear tributos que tiene el Estado no es ilimitada, por el contrario, tiene unas fronteras muy nítidas que han sido establecidas en la propia Constitución, siendo límites, conocidos como principios constitucionales de la tributación, que no son meras orientaciones o aspiraciones del constituyente, sino imperativos categóricos que se erigen como derechos o garantías de los ciudadanos frente al ejercicio del poder

tributario del Estado, tales como: principio de la legalidad, generalidad, capacidad contributiva, de la igualdad, progresividad, de la no confiscatoriedad, de la justicia tributaria y de la recaudación eficiente, de tal modo que el Estado en su poder de imperio puede exigir coactivamente el pago del tributo y el ciudadano frente a ese cobro tiene garantías constitucionales que lo protegen, siendo límites al ejercicio del poder que ejerce el Estado frente al ciudadano común.

Señala Rodríguez (2014), que el sistema tributario venezolano comporta una serie de principios básicos que lo regulan y debe procurar una justa distribución de las cargas públicas, según la capacidad económica del contribuyente para lograr la protección de la economía nacional y la elevación del nivel de vida de la población, todo bajo un sistema eficiente para la recaudación de los tributos.

Teniendo en cuenta lo anterior y en virtud del carácter vinculante que tienen las normas constitucionales, es lógico entender que debe existir armonía entre lo preceptuado en la Constitución Nacional, y los fines perseguidos por el Estado con miras a los principios de justicia y solidaridad social, visto que la educación se guía de lineamientos curriculares, es pertinente que éstos respondan también a las necesidades y demandas sociales de la Nación.

Es necesario comprender y explicar que la educación jugará un papel importante en la formación integral del ciudadano, en el desarrollo del sistema económico y social del país, ya que el diseño curricular educativo debe abordar inexorablemente el conjunto de valores y principios éticos, creencias y actitudes para la construcción de ciudadanía en la medida en que el sistema educativo los priorice en esa medida se despertará la conciencia ciudadana, traducándose en una armoniosa relación Estado-Contribuyente contribuyendo

a una recaudación oportuna y voluntaria que retribuya al ciudadano sus pagos tributarios mediante la prestación de servicios públicos eficientes en materia de salud, educación, vialidad, seguridad, alimentación, seguridad nacional.

Por lo tanto, para el cumplimiento voluntario de los deberes tributarios se requiere no solamente de un ordenamiento jurídico coercitivo formal, sino que se demanda de un ciudadano ético y socialmente responsable, que cumpla sin coerción las cláusulas de solidaridad social en este aspecto, es pertinente destacar lo planteado por Carmona (2011) cuando se refiere a la tributación, señalando que no es más que un medio de participación de los particulares y del sector público en la satisfacción de las necesidades colectivas, variando su relevancia según la concepción de la política fiscal que tenga cada Estado soberano, en el caso de Venezuela, a nivel normativo existe la llamada cláusula de solidaridad social, contenida en el artículo 135 que se complementa con lo previsto en el artículo 133 ambos del texto constitucional, con lo cual, queda bien claro que corresponde al Estado y al sector privado, la conquista del bienestar social general, actuando apegados a los principios de solidaridad, responsabilidad social y asistencia humanitaria; una de cuyas varias manifestaciones de concreción la constituye precisamente la tributación.

Finalmente, es bueno referir a Soto (2016) al resaltar la cultura tributaria como emblemática en razón de que el cumplimiento de las obligaciones tributarias, van en la búsqueda del bien común, y en la medida que el Estado reciba ingresos por concepto de tributos, los ciudadanos podrán obtener mayores beneficios y mejores servicios. Si bien es cierto que pagar tributos es una obligación ciudadana, no es menos cierto, que la mejor manera de lograr la conquista del colectivo general es a través de una rendición de cuentas transparente con servicios públicos de calidad en el marco del respeto y apego

a los valores éticos que deben guiar el comportamiento de los contribuyentes y la actuación del Estado en relación con el cobro y pago de los tributos.

Conclusiones

La ética se convierte en un elemento fundamental para la formación de un buen ciudadano y como tal, fortalece la educación y la cultura, afianzando el cumplimiento voluntario de los deberes cívicos tributarios, mientras más se afiancen los valores y principios éticos se alcanzará un mayor compromiso frente a los mandatos contenidos en las cláusulas de solidaridad social consagradas en el sistema normativo venezolano.

De ese modo, es necesario tener en cuenta que para el desarrollo de una cultura tributaria es necesario disponer de programas educativos que orienten, motiven y formen al ciudadano desde su nivel de educación inicial hasta el universitario fortaleciendo durante su proceso de enseñanza, la ética, la conciencia tributaria, la solidaridad ciudadana, y el compromiso voluntario de cumplir con sus deberes cívicos constitucionales sin coerción, de coadyuvar espontáneamente con el gasto público mediante el pago de impuestos, tasas y contribuciones especiales en aras de dar satisfacción a las necesidades públicas colectivas.

La educación desarrollará un papel importante en la construcción de la ciudadanía en el despertar de la conciencia y la cultura tributaria, Acosta y Areba (2009), han señalado que los lineamientos curriculares son la interpretación de la política institucional al responder a las políticas nacionales dentro del marco de la educación universitaria, estas directrices reflejan las necesidades del contexto, a la vez, que son enunciados que se formulan para orientar las acciones oportunas, pertinentes y adecuadas de los docentes

universitarios hacia la formación integral del recurso humano, el docente es un líder inspirado que activa la motivación y creatividad de individuos concretos dentro del contexto cultural específico de la sociedad venezolana.

Al respecto dice Soto (2016), que para fomentar la cultura tributaria se debe armonizar lo ético y lo cultural, quedando manifiesto cuando el sujeto pasivo de la obligación tributaria cumple, y esa actitud es la expresión de la cultura de la legalidad, dando cumplimiento a la norma legal, lo cual puede estar determinado por la obligación de respetar la ley o por la convicción de que el cumplimiento de los valores relacionados con la tributación es un deber de todo ciudadano.

Como complemento es pertinente señalar que el ciudadano responsable socialmente requiere de un Estado garante de derechos y garantías que genere la confianza necesaria mediante un sistema tributario eficiente, responsable, transparente y que el pago de los tributos se retribuya en la colectividad mediante la prestación de servicios públicos de calidad, en definitiva la ética y la cultura tributaria se posicionan como aspectos de impostergable atención en la educación en pro de la formación de un buen ciudadano que contribuya al desarrollo de un marco social e institucional transparente, responsable y eficiente para el bienestar colectivo, se concluye que la ética, la educación y la cultura conforman una tríada de interés que coadyuvaría a una recaudación tributaria efectiva y consciente para el gasto público a fin de estabilizar la economía y contribuir al desarrollo de la Nación.

Referencias

Acosta, M. y Areba, A. (2009). "Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior". *Revista Ciencias de la Educación*. (Vol. 19, N° 34, p. 57-69)

- Acosta de V., M. y Páez, H. (2007). "Estrategias didácticas para educar en valores. 10 Valores con intencionalidad". *Revista Educación en Valores*. (Vol. 2, N° 8, p. 57-69).
- Bonilla, E. (2014). "La cultura tributaria como herramienta de política fiscal, con énfasis en la experiencia de Bogotá". *Revista Ciudad, Estados y Política*. (Vol. 1, N° 1, p. 21-35).
- Carmona B., Juan C. (2011). *La tributación en Venezuela en el contexto de la responsabilidad social del sector empresarial*. Serie Cuadernos Nro. 2. Caracas, Venezuela: Academia de Ciencias Políticas y Sociales
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial Nro. 5.453 del 24 de marzo de 2000. Segunda Versión.
- Código Orgánico Tributario (2015). Gaceta Oficial Nro. 40.608 del 25 de febrero de 2015.
- Fiorino, V. (2007). "Ética, educación y construcción de convivencia". *Revista Educación en Valores*. (Vol. 2, N°. 8, p. 15-48).
- Fraga, L. (2007). *Principios Constitucionales de la Tributación. Jurisprudencia*. Caracas, Venezuela: Fraga Sánchez y Asociados.
- Guédez, V. (2006). *Ética y Práctica de la Responsabilidad Social Empresarial*. Caracas, Venezuela: Editorial Planeta S. A.
- Guisan, E. (1995). *Introducción a la Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Moreno, D. (2016). *Análisis de la cultura tributaria en materia de impuesto sobre la renta y su incidencia en la planificación tributaria. Caso de estudio: personas naturales asalariadas con renta de fuente territorial, contribuyentes del estado Aragua, Municipio Girardot, ciudad Maracay*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Rodríguez de S., L. (2014). *Actividad Financiera del sector público en Venezuela*. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la UC.
- Rojas, Y. (2011). *Diseñar un programa de formación orientado al fortalecimiento de la cultura tributaria en materia de omisión de ingresos que permita incrementar recaudación del impuesto sobre la renta en las personas naturales bajo libre ejercicio de medicina*. Trabajo de Grado presentado no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.

- Savater, F. (1998). *La Dimensión Ética de la Empresa*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Colombia: Editorial Ariel.
- Sequera, N. (2011). *Propuesta de un programa que contribuya a la formación de la conducta tributaria del sujeto pasivo bajo un orden ético, social, cultural y tributario en el cumplimiento de sus deberes fiscales*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Soto, M. (2016). "La cultura tributaria: una contribución para la construcción colectiva del desarrollo sustentable". *Novum Scientiarum*. (N° 2, Abril-Julio). Disponible en:
<http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/novum/v1n2/art05.pdf> [07/12/2018].
- Superintendencia de Administración Tributaria de Guatemala, SAT. (2018). *La cultura tributaria*. Documento disponible en: <https://portal.sat.gob.gt/portal/cultura-tributaria/> [04/12/2018].
- Villegas, B. (2002). *Curso de Finanzas, derecho financiero y tributario*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Astrea.
- Zambrano, K. (2015). *Análisis de la cultura tributaria y su incidencia en la recaudación del impuesto sobre inmuebles Urbanos en la alcaldía del municipio San Diego, estado Carabobo*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.

PENSAMIENTO ALGEBRAICO Y DIDÁCTICA DEL ÁLGEBRA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

ALGEBRAIC AND DIDACTIC THINKING OF SCHOOL ALGEBRA IN BASIC EDUCATION

Franzyuri F. Hernández F.

franzyurihernandez@gmail.com

ORCID 0000-0002-2748-8005

Zoraida C. Villegas M.

zcvillegas@gmail.com

ORCID 0000-0003-1507-446X

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 12/07/2019 - Aprobado: 15/11/2019

Resumen

Se aborda una postura sobre áreas del conocimiento que el positivismo ha conducido fragmentariamente, tales como: educación matemática, pensamiento algebraico y didáctica del álgebra escolar; desde la visión de educación básica. Se muestra como el álgebra escolar, a partir de la historia, es una de las áreas fundamentales a ser desarrollada en educación matemática, con una forma particular de ser enseñada y aprendida, denominada didáctica del álgebra, y desde la cual se promueve el pensamiento algebraico, mostrando su evolución con respecto al aritmético. Se presenta, una manera de enseñar y aprender álgebra para desarrollar el pensamiento algebraico partiendo de sus elementos, como: símbolos, abstracciones, lenguaje, expresiones, generalizaciones y la aritmética, entre otros. Finalmente, los autores muestran sus reflexiones.

Palabras clave: pensamiento algebraico, aritmética, didáctica, álgebra, educación matemática.

Abstract

A position is addressed on areas of knowledge that positivism has led fragmentarily, such as: mathematical education, algebraic thinking and didactics of school algebra; from the vision of basic education. It shows how school algebra, based on history, is one of the fundamental areas to be developed in mathematics education, with a particular way of being taught and learned, called algebra didactics, and from which algebraic thinking is promoted, showing its evolution with respect to arithmetic. It is presented, a way of teaching and learning algebra to develop algebraic thinking starting from its elements, such as: symbols, abstractions, language, expressions, generalizations and arithmetic, among others. Finally, the authors showed their reflections.

Keywords: algebraic thinking, arithmetic, didactics, algebra, mathematics education.

Introducción

La Educación Matemática se concibe como una disciplina encargada de estudiar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la escuela, además de ser un campo para el desarrollo de investigaciones en distintas áreas y disciplinas que conforman la matemática escolar tal como el álgebra, la cual, según el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), se propone como uno de los cinco bloques de contenido, junto con números y operaciones, geometría, medida, análisis de datos y probabilidad para trabajar con los niños desde los primeros grados (Aké, Godino y Gonzato, 2013). De esta manera, se entiende al álgebra escolar como una de las áreas y niveles fundamentales a ser desarrollada dentro de la Educación Matemática, con una forma particular de ser enseñada y aprendida, denominada para estos efectos como didáctica del Álgebra, y desde la cual se promueve lo que se conoce como el Pensamiento Algebraico. Ahora bien, para introducirse en el álgebra escolar, habrá que partir de un punto de referencia el cual según autores como Kieran y Filloy (1989), se encuentra en el Pensamiento Aritmético.

En ese sentido, Kieran y Filloy (ob. cit.) expresan, *"Los adolescentes, al comenzar el estudio del Álgebra, traen consigo las nociones y los enfoques que usaban en Aritmética. Sin embargo, el Álgebra no es simplemente una generalización de la Aritmética"* (p. 229). Es decir, si bien ciertamente la base aritmética que poseen los estudiantes será de gran apoyo, no se debe considerar de manera lineal la consolidación del Pensamiento Algebraico como una estricta y necesaria continuidad del aritmético pues en este caso el Pensamiento Algebraico evoluciona a otros niveles de complejidad.

En ese orden, según Aké, Godino y Gonzato (2013), *"El razonamiento algebraico implica representar, generalizar y formalizar patrones y*

regularidades en cualquier aspecto de las Matemáticas". (p. 40). Por ello es necesario entender que el desarrollo del Pensamiento Algebraico va mucho más allá de las operaciones concretas que se desarrollan en la Aritmética abstrayendo de lo concreto y/o concretando de lo abstracto, como lo plantea Agudelo (2013), *"Pensar algebraicamente, en el contexto del análisis de situaciones de la vida real, requiere ir más allá de la simple identificación de hechos y realización de cálculos con números específicos"* (p. 3). De tal manera resulta importante entender, aunque el Pensamiento Algebraico puede tener como base el Aritmético, debe ser desarrollado con la aplicación de una metodología específica concebida a través de la didáctica del Álgebra Escolar.

No obstante, es bien sabido en particular, el Álgebra representa una dificultad que muchos no superan ni aún después de muchos años de vida escolar, lo que se va consolidando en el propio individuo y sociedad como una barrera para el desarrollo humano contribuyendo a generar mitos contra ella. Para Martínez (2014), *"El mito de ser pensada como la asignatura más impopular del currículo, mantiene vigente la posibilidad de acrecentar, entre otros aspectos, miedo, odio, rabia, angustia, desmotivación y desinterés por la Matemática"* (p. 13), y ante una situación de posible animadversión, se puede acrecentar la falta de disposición para aprenderla sin más explicación que su presunta dificultad desconociendo que de alguna manera el razonamiento matemático como el algebraico se puede considerar algo natural en el ser humano.

Desde esa perspectiva, la posible dificultad en el aprendizaje del Álgebra y desarrollo del Pensamiento Algebraico, pudiera ser una situación de didáctica, por lo que le corresponde a ella dar respuesta a ese hecho como el campo de estudio de la Educación Matemática. A ese respecto, González (2017), plantea las deficiencias detectadas en la didáctica venezolana del Álgebra

... importantes insuficiencias teóricas y prácticas, ante lo cual emergió la necesidad de hacer una revisión de este ámbito específico de la Educación Matemática tomando en cuenta los aspectos didáctico e investigativo con el propósito de coadyuvar a la visibilización del Álgebra Escolar. (p. 8)

Esta realidad implica la necesidad de desarrollar investigaciones tendentes a reforzar la didáctica del Álgebra desde edades tempranas para así vencer los posibles obstáculos que dificultan su aprendizaje y el desarrollo del razonamiento y Pensamiento Algebraico como una necesidad del ser humano.

Ahora bien, para desarrollar el Pensamiento Algebraico desde una didáctica del Álgebra, los docentes y estudiantes deberán transitar un camino durante sus años de vida escolar en los cuales los primeros serán mediadores del proceso aplicando un amplio conjunto de elementos como teorías, estrategias, técnicas, recursos y medios instruccionales conformando parte de la didáctica en general para facilitar la transición cognitiva hacia el desarrollo del Pensamiento Algebraico. Para Serres (2010), "*El objetivo del Álgebra Escolar es desarrollar el razonamiento o Pensamiento Algebraico*" (p. 126), y ello será posible haciendo uso de una metodología definida en la didáctica del Álgebra.

Breve reseña histórica del Álgebra

Edad Antigua

Sus raíces se ubican en la antigua matemática babilónica, donde se había desarrollado un avanzado sistema aritmético con el que los pueblos de Mesopotamia (actual Irak) fueron capaces de hacer cálculos en una forma

algorítmica. Con este sistema lograron encontrar fórmulas y soluciones para resolver problemas que hoy en día suelen resolverse mediante ecuaciones lineales, ecuaciones de segundo grado y ecuaciones indeterminadas (Lewy, 1951). En contraste, la mayoría de los egipcios de esta época y matemáticos griegos y chinos del primer milenio antes de Cristo, normalmente resolvían tales ecuaciones por métodos geométricos, como los descritos en el Papiro de Rhind, los Elementos de Euclides y los Nueve Capítulos sobre el Arte Matemático. (Struik, 1987).

En la Antigua Grecia, los matemáticos introducen un Álgebra donde los términos se representaban mediante los lados de objetos geométricos, y a estas líneas asociaban letras (Boyer, 1986 p. 258). Los helénicos Herón de Alejandría y Diofanto, así como también los matemáticos indios como Brahmagupta, continuaron las tradiciones egipcias y babilónicas, aunque la Arithmetica de Diofanto y el Brahmasphutasiddhanta de Brahmagupta se hallan a un nivel de desarrollo mucho más alto. Como ejemplo de ello, la primera solución aritmética completa (incluyendo al cero y soluciones negativas) para ecuaciones cuadráticas fue descrita por Brahmagupta en su libro *Brahmasphutasiddhanta*. Más tarde, los matemáticos árabes y musulmanes desarrollarían métodos algebraicos a un grado mucho mayor de sofisticación. Diofanto (siglo III d. C.), fue un matemático alejandrino, autor de una serie de libros intitulados Arithmetica. Estos textos tratan de las soluciones a las ecuaciones algebraicas.

Edad Moderna

La Edad Moderna representó una época de innumerables innovaciones para el Álgebra alcanzándose resultados que superan los obtenidos por los árabes,

persas, indios o griegos. Parte de este avance viene del estudio de las ecuaciones polinómicas de tercer y cuarto grado. Las soluciones para ecuaciones polinómicas de segundo grado ya eran conocidas por los matemáticos babilónicos cuyos resultados se difundieron por todo el mundo antiguo. El descubrimiento de soluciones algebraicas de tercer y cuarto orden tiene lugar durante el siglo XVI en Italia. De igual manera merece hacerse notar la definición de determinante descubierta por el japonés Kowa Seki en el siglo XVII, seguido más tarde por Gottfried Leibniz con la resolución de sistemas de ecuaciones lineales simultáneas con matrices (Boyer, 1986).

Más tarde, entre los siglos XVI y XVII se consolida la noción de número complejo, otorgándole al Álgebra una cierta distancia de las cantidades medibles, en el siglo XVIII Gabriel Cramer hizo su aporte con el trabajo sobre matrices y determinantes, también Leonhard Euler, Joseph-Louis Lagrange, Adrien-Marie Legendre y numerosos matemáticos del siglo XVIII hicieron avances notables en Álgebra. Así se llega al siglo XIX cuando se desarrolla el Álgebra abstracta inicialmente centrada en lo que hoy se conoce como teoría de Galois y en temas de la constructibilidad. La búsqueda de una fundamentación matemática rigurosa y una clasificación de los diferentes tipos de construcciones matemáticas llevaron a crear áreas del Álgebra abstracta durante el siglo XIX absolutamente independiente de nociones aritméticas o geométricas (lo cual no había sucedido con el Álgebra de los siglos anteriores). Esta línea del tiempo ayuda a consolidar la idea de que el Álgebra históricamente ha ido adquiriendo una identidad propia, con su propio lenguaje, métodos que la identifican como un área y disciplina matemática con un objeto de estudio bastante preciso, lo cual se ha venido consolidando a través del tiempo.

El Pensamiento Algebraico, ¿Qué es?, ¿Cuál es su naturaleza? y ¿Cómo se desarrolla?

Hablar de Pensamiento Algebraico, implica en primera instancia entender en qué consiste para luego considerar de qué manera se puede desarrollar. Entonces, se trata de asignarle al pensar la cualidad algebraica, para lo cual es necesario entender lo que es, o no es algebraico, y ello inicia por definir formalmente que es el Álgebra en el campo de la Matemática. En el diccionario de la Real Academia Española (2019), la palabra Álgebra tiene dos acepciones;

1. f. Parte de las Matemáticas que estudia estructuras abstractas en las cuales, mediante números, letras y signos, se generalizan las operaciones aritméticas habituales, como la suma y el producto. 2. f. Arte de restituir a su lugar los huesos dislocados.

Sin embargo, estas definiciones terminan siendo aún bastante vagas lo cual no contribuye de manera significativa para la comprensión actual del concepto, de hecho, la definición número dos (2) está en desuso.

Para Baldor (1980), "*Álgebra es la rama de la Matemática que estudia la cantidad considerada del modo más general posible*" (p. 5); de este concepto, y de la definición de la Real Academia, ha de rescatarse el proceso de la generalización como una cualidad de lo algebraico. Es decir, la visión generalizada se concibe como una forma algebraica de considerar elementos matemáticos, por consiguiente, la generalización viene siendo una condición del Pensamiento Algebraico. Godino, Castro, Aké y Wilhelmi (2012), por su parte refuerzan esa idea cuando expresan la existencia de consenso en cuanto a considerar que;

... uno de los rasgos característicos del razonamiento algebraico es su manera de abordar los procesos de generalización matemática, esto es, estudios en los que se pasa de considerar casos particulares de situaciones, conceptos, procedimientos... a las clases de tales objetos. (p. 489).

De tal manera, se refuerza, una de las características del Pensamiento Algebraico sería la generalización por cuanto es una de las propiedades del Álgebra como rama de la Matemática, pero como ya se dijo, quedarse en la definición de Baldor (ob. cit.) sería limitarse considerando otros procesos que se concretan en el Álgebra y por consiguiente también deben ser parte del Pensamiento Algebraico.

En tal sentido, Kieran y Filloy (1989) trascienden ese concepto diciendo, *"para una caracterización significativa del Pensamiento Algebraico no es suficiente ver lo general en lo particular, se debe ser capaz de expresarlo algebraicamente"* (p. 165). Dicho de otro modo, el pensamiento generalizado como una manifestación algebraica, debe ser expresado de manera observable, para así, se asuma la presencia de esa característica del pensamiento, esto es, si la expresión presuntamente algebraica se queda solo en el pensar, no se podrá verificar su existencia, y eso solo se constata una vez que el sujeto lo expresa. Para reforzar esta afirmación, se considera lo dicho por Fernández y López (2014), cuando aseguran que *"El razonamiento algebraico implica representar, generalizar y formalizar patrones y regularidades y, para ello, el uso de símbolos y de expresiones literales se convierte en una herramienta necesaria para la resolución de problemas y la modelización de situaciones diversas"* (p. 2).

En este caso, Fernández y López (ob. cit.) amplían el espectro de procesos llevados a cabo en Álgebra los cuales por consiguiente deberían estar presentes en el Pensamiento Algebraico, ellos son: generalización, representación, formalización de patrones, simbolización y modelización. Esta aseveración, conduce a pensar que el desarrollo del Pensamiento Algebraico se debe dar de manera gradual en virtud de que todos esos procesos no ocurren de manera simultánea, algunos son más avanzados o algunos de ellos servirán de base para los otros. En ese sentido, Godino y otros (2012), dicen que *“La presencia de los objetos y procesos reconocidos como algebraicos es gradual, sistemática y progresiva”* (p. 487), lo cual induce a que la evolución del Pensamiento Algebraico pudiera tener distintas etapas, y en el transcurso de su desarrollo, se van complementando, además, son todas necesarias en mayor o menor grado.

En la misma idea de Kieran y Filloy (ob. cit.), si bien la generalización y formalización de patrones pudieran ser procesos del Pensamiento Algebraico, el individuo debe ser capaz de evidenciarlos, y es allí cuando hace uso de la representación, simbolización y modelización como expresiones tangibles y observables del mismo. Esos tres procesos, se ubican en un estadio más avanzado que el de generalización y tal vez por esa razón, existe una clara tendencia en las estructuras curriculares a abordar la enseñanza del Álgebra desde educación secundaria, lo cual dificulta aún más su aprendizaje, así como el desarrollo del Pensamiento Algebraico. Sin embargo, un grupo importante de autores coinciden en la necesidad de incorporar su estudio y práctica desde los más bajos niveles de la escuela básica de manera que desde la escuela temprana el estudiante tenga la oportunidad de abordar los elementos algebraicos permitiéndole desarrollar su pensamiento, aprender de manera más efectiva y mejorar su rendimiento en las Matemáticas.

Respecto a la simbolización como uno de los procesos del Álgebra y elemento del Pensamiento Algebraico, Gómez (1997), aporta *"El uso de la notación mediante letras posibilita la independencia con respecto al objeto que se representa, el símbolo cobra entonces un significado que va más allá del objeto simbolizado"* (p. 208). De igual manera, según González (2017), *"... para comunicar ideas matemáticas el símbolo es insustituible, no es posible hacerlo sin recurrir a él..."* (p. 17). Según estos autores, el símbolo como elemento y por consiguiente la simbolización como proceso, conforman no solo un elemento fundamental del Álgebra, sino que así mismo debe ser del Pensamiento Algebraico por cuanto esto le permitirá al sujeto de alguna manera desprenderse o independizarse del objeto a través de su representación simbólica.

Del Pensamiento Aritmético al Pensamiento Algebraico

Algunos autores consideran que el Pensamiento Aritmético es previo al algebraico, entre ellos, Kieran y Filloy (1989), manifiestan que:

Los adolescentes, al comenzar el estudio del Álgebra, traen consigo las nociones y los enfoques que usaban en Aritmética. Sin embargo, el Álgebra no es simplemente una generalización de la Aritmética. Aprender Álgebra no es meramente hacer explícito lo que estaba implícito en la Aritmética. El Álgebra requiere un cambio en el pensamiento del estudiante de las situaciones numéricas concretas a proposiciones más generales sobre números y operaciones. (p. 229).

En efecto, como comentan los autores citados, cabe recordar que los estudiantes a nivel de secundaria ya han transitado unos cuantos años de

escolaridad en los cuales necesariamente han compartido un conjunto de contenidos de matemática elemental, en su mayoría relacionados con Aritmética, lo cual les proporciona una base de conocimientos los cuales en alguna medida dependerán de la didáctica utilizada para estos efectos. De igual manera, los autores una vez más manifiestan la idea ya desarrollada en apartado anterior en la cual se refuerza el hecho de que el Pensamiento Algebraico va mucho más allá de la mera generalización.

Por otro lado, Bednarz, Kieran y Lee (1996), proponen "*el Álgebra no es solo una extensión del dominio numérico... La historia proporciona una advertencia sobre ver Álgebra simplemente como una extensión de Aritmética*" (p. 34). Esa reflexión, conduce a ser cautelosos cuando se pretende ver quizá de manera simplista que el Pensamiento Algebraico es necesariamente una continuación o posible evolución del Pensamiento Aritmético lo cual no necesariamente es una condición 'sin equa non'. Es así como se asume que, en niveles de complejidad, las operaciones aritméticas tienden a ser menos complejas que las algebraicas, por cuanto en si misma se desarrollan con valores más precisos y concretos.

En ese orden de ideas, se deriva la premisa, si el conocimiento aritmético es menos complejo que el algebraico, por consecuencia lo mismo ha de ocurrir con el Pensamiento Aritmético ante el Pensamiento Algebraico. Entonces se habla de una transitoriedad de la Aritmética al Álgebra para lo cual se plantea la propuesta dada a conocer como preálgebra, una nueva corriente para la matemática escolar refiriéndose al Pensamiento Aritmético como transitorio hacia el algebraico. Así lo plantea Zapatera (2018), cuando expresa "*La preálgebra intenta suavizar la transición entre la Aritmética y el Álgebra y reducir las dificultades que sufren los alumnos en el aprendizaje del Álgebra...*" (p. 53). Desde esta visión, se asume entonces que el Pensamiento Aritmético

es previo o por lo menos más sencillo, pero no estrictamente prerrequisito para avanzar al algebraico y ello sirve como punto de referencia para una didáctica del Álgebra.

Por otro lado, en virtud de esa transitoriedad de la Aritmética como lenguaje, como operación y como pensamiento hacia lo algebraico, y en esa visión de preálgebra, Butto y Rojano (2004), expresan:

La transición de la Aritmética al Álgebra es un paso importante para llegar a ideas más complejas dentro de las matemáticas escolarizadas. Sin embargo, presenta obstáculos que la mayoría de los adolescentes encuentran muy difíciles de superar. Esto se debe, en parte, a que este contenido matemático se enseña por lo general a partir de fuentes limitadas de significados; usualmente se toma como base el dominio numérico (simbolización numérica), dejando de lado ideas importantes que se interconectan con otros dominios matemáticos, como, el geométrico. (p. 114).

Esta postura de Butto y Rojano (ob. cit.), apunta a que de alguna manera se simplifica la enseñanza y el aprendizaje de la Aritmética omitiendo fuentes y contenidos importantes los cuales posteriormente tienden a dificultar el desarrollo del Pensamiento Algebraico.

Britt e Irwing (2008), manifiestan, mucho se ha escrito sobre las dificultades encontradas durante la transición de la Aritmética al Álgebra, pero como Carraher, Schliemann, Brizuela y Earnest (2006) discuten, "*la aceptación de tal transición surge de una visión empobrecida de las matemáticas elementales en el que se pospone la generalización matemática hasta el inicio de la instrucción de Álgebra*" (p. 95). Dicho de otra manera, se mantiene la idea de que la Matemática pre-algebraica que se maneja desde la Aritmética tiene

bajos niveles de contenidos los cuales no favorecen en lo absoluto la transición al Pensamiento Algebraico.

Es oportuno recordar, desde el inicio de este escrito se comenzó con la caracterización de una idea que orientara el camino hacia una manera de enseñar y aprender el Álgebra, y por supuesto desarrollar el Pensamiento Algebraico, ese camino es la Didáctica para alcanzar ese propósito concretada en una didáctica del Álgebra y el desarrollo del Pensamiento Algebraico. Esa didáctica en virtud de lo que se ha venido planteando debe contemplar el enriquecimiento desde la Aritmética englobando otros niveles desde edades tempranas en la educación básica. Así como lo plantea González (2017), *"Desde el punto de vista didáctico destacamos el enfoque de la iniciación temprana al Álgebra puesto que hace posible la convergencia de contenidos aritméticos, geométricos y algebraicos entrelazados hacia el desarrollo del Pensamiento Algebraico"* (p. 32).

Desde la perspectiva de González (2017), partiendo de los más tempranos niveles educativos y edades, deben converger en el aula, contenidos y saberes abordando las distintas ramas relacionadas con las Matemáticas, para así favorecer el pensamiento y aprendizaje algebraico. Efectivamente, no es una determinante que el Pensamiento Algebraico este solamente impregnado y proyectado por Pensamiento Aritmético, sino más bien pudieran estar presentes y por ende favorecerse abarcando elementos de la Geometría entre otras conteniendo una gran cantidad de elementos algebraicos. De tal manera, al considerar formalmente una didáctica del Álgebra, sería necesario tomar en cuenta no solo el Álgebra misma, sino además otros contenidos y áreas que la contienen. Para Torres, Valoyes y Malagón (2002), *"... es a partir del trabajo numérico y geométrico (entiéndase de la Aritmética y la Geometría), en*

diferentes contextos que los estudiantes logran, encontrarle un sentido al lenguaje simbólico e iniciarse en el Álgebra" (p. 233).

A manera de cierre, se comparte lo planteado por Valdivie (2011), en las posturas de otros teóricos en relación con la vinculación entre la Aritmética y el Álgebra. Entre ellos: Warren (2003), dice la mayoría de las investigaciones realizadas en relación con la enseñanza del Álgebra se centran en la Aritmética como acceso clave al Álgebra y consecuencia de la intensa relación existente entre ambas. Drijvers y Hendrikus (2003), consideran el Álgebra tiene sus raíces en la Aritmética, mientras la Aritmética tiene muchas oportunidades para simbolizar, generalizar y razonar algebraicamente. Para Gómez (1995), el Álgebra generaliza a la Aritmética y la Aritmética, se apropia de su lenguaje horizontal de igualdades y paréntesis. Hewitt (1998) y Mason, Graham y Johnston–Wilder (2005), el Álgebra, o el Pensamiento Algebraico, subyacen a la Aritmética. Al respecto, Molina (2006) indica *"la Aritmética se centra en la obtención del resultado, siendo el Álgebra lo que permite encontrar una forma estructurada de obtener dicho resultado"*. (p. 90).

¿Por qué una didáctica del Álgebra Escolar?

En virtud de las consideraciones abordadas en este desarrollo, en adelante se tendría las condiciones mínimas para plantearse una posible manera de enseñar y aprender el Álgebra y por ende aproximarse a una didáctica de la misma para el desarrollo del Pensamiento Algebraico partiendo de los elementos intrínsecos que le son propios como los símbolos, las abstracciones, el lenguaje, las expresiones, las relaciones, la nomenclatura, las generalizaciones, el análisis, los significados, notaciones, fórmulas, ecuaciones y por supuesto la misma Aritmética entre otras. Tomando en

cuenta todos esos elementos, se pudiera decir; el Álgebra como área y como disciplina, tiene una forma propia de ser abordada y por consiguiente de ser enseñada y aprendida, lo cual pudiera conducir a una epistemología del Álgebra como una forma muy particular de producir saberes y constructos cognitivos dentro del área de la Matemática.

A ese respecto, existen algunas propuestas orientadas a desarrollar una didáctica desde los inicios de la vida escolar en educación primaria. Socas (2011), comenta en relación a ello dos de esas propuestas:

... podemos considerar que las propuestas de Pre-Álgebra y de 'Early-Algebra' de incorporar el Álgebra al currículo de la educación primaria tienen como finalidad ayudar al desarrollo del pensamiento numérico y algebraico, facilitando la transición de la Aritmética al Álgebra ... (p. 27).

Por su parte Rojano (1994), aporta puntuales observaciones respecto a un conjunto de investigaciones en el campo del lenguaje matemático como parte de las reformas curriculares con miras a mejorar el aprendizaje del Álgebra:

Uno de los efectos más notorios sobre las mencionadas reformas educativas se observa en el tratamiento específico y muy detallado de temas o nociones matemáticas que la investigación demostraba que requerían de tiempos didácticos muy prolongados y de ciertas condiciones de maduración cognitiva de los alumnos. Así, aparte de las ventajas que representa el tener en cuenta los obstáculos y dificultades inherentes al aprendizaje de un cierto concepto matemático, ... el enfoque conceptualista se enfrenta también con el problema de acoplar los mencionados tiempos

didácticos a los tiempos reales de los ciclos escolares ...
(p. 46).

En ese orden de ideas, ha de reflexionarse en cuanto a que las distintas áreas del conocimiento tienen formas y maneras de ser aprehendidas según su naturaleza y dentro de una misma área los distintos contenidos de igual manera requerirán distintos procesos y tal vez diferentes lapsos de aprendizaje en función de distintos niveles de maduración cognitiva.

Por otro lado, en virtud de las diferencias de cada área según su naturaleza y objeto, Camilloni (2014), plantea "*La Didáctica General y las Didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras*" (p. 2). Esto implica, cada área del conocimiento empleará un conjunto de estrategias, técnicas, medios, procedimientos, teorías y enfoques que al final configuran la didáctica de esa disciplina. Al plantear la didáctica de las disciplinas Camilloni (ob. cit.) propone:

Didácticas específicas de las disciplinas: didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales, de la Educación Física, del Arte, etcétera. Estas divisiones, a su vez, dan lugar a subdivisiones que alcanzan niveles crecientes de especificidad, tales como didáctica de la enseñanza de la lectoescritura, didáctica de la educación en valores, didáctica de la educación técnica, didáctica de la Música, didáctica de la Natación o didáctica del inglés como segunda lengua. (p. 3).

En ese mismo sentido, si se identifica claramente el objeto de estudio del Álgebra y los elementos inherentes a ella, además de entender cómo funcionan mentalmente los procesos matemáticos, también debe existir una

didáctica del Álgebra. De tal manera, se trata de consolidar didácticamente una forma eficaz y efectiva de enseñar y aprender la Matemática y en particular el Álgebra con intención de desarrollar el Pensamiento Algebraico.

Reflexiones finales de los autores

Sin intención de fijar una postura definitiva, y reconociendo las debilidades que obligan a una revisión exhaustiva de la temática abordada en este ensayo, se considera la didáctica del Álgebra Escolar como un área de obligatoria investigación y aplicación por parte de los participantes que se forman en Educación Matemática. Esa postura, en función de que la Matemática, así como el lenguaje son dos procesos y formas de expresión y relación inherentes al ser humano en toda actividad que desarrolló durante su vida. De la misma manera, el Pensamiento Algebraico es una función casi natural en las personas en la medida en que cada ser hace abstracciones y simbolizaciones del mundo que los rodea para relacionarse con el resto de los sujetos sociales y para aprender de su entorno.

Teóricamente, así lo plantea John Dewey desde 1892 en la primera escuela de Chicago cuando hace referencia al Pragmatismo social el cual se engrana con el Interaccionismo Simbólico para explicar los procesos de aprendizaje social. En tal sentido, los significados son manejados en la persona y en el grupo en forma de símbolos, esto es, en imágenes, representaciones y conceptos que, si por una parte guían las interacciones, por otra son producto de esas mismas interacciones (Moreno, 2013). Si bien ciertamente esta cita no se relaciona directamente con la Matemática, lo que se desea denotar es la naturaleza simbólica y representativa de las relaciones humanas para reforzar la idea de

ser una condición natural del sujeto y, por consiguiente, tiende a ser innata esa manera de pensar.

Pero en este caso en particular, se trata de educar, enseñar y aprender para desarrollar ese pensamiento en la escuela formal bajo una dinámica diseñada con ese propósito en una didáctica del Álgebra Escolar para el desarrollo del Pensamiento Algebraico, lo cual mientras más temprano se practique en la escuela tanto mejor será para el estudiante, para las matemáticas y para la sociedad en general.

Referencias

- Agudelo, C. (2013). "La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: Las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza". *REICE*. (Vol. 5, No. 1).
- Aké, L., Godino, J. y Gonzato, M. (2013). "Contenidos y actividades algebraicas en educación primaria". *Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. (Vol. 33, p. 39–52).
- Baldor, A. (1980). *Álgebra*. Madrid: Cultural Centroamericana, Ediciones y Distribuciones Codice, S. A.
- Bednarz, N., Kieran, C. y Lee, L. (1996). "Approaches to algebra. Perspectives for research and teaching". *Mathematics Education Library*. (Vol. 18). Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Boyer, C. (1986). *Historia de la Matemática*. Madrid: Editorial Alianza.
- Britt, M. e Irwin, K. (2008). Algebraic thinking with and without algebraic representation: A three-year longitudinal study. *ZDM Mathematics Education*. (Vol. 40, p. 39–53).
- Butto, C. y Rojano, T. (2004). "Introducción temprana al pensamiento algebraico: Abordaje basado en la geometría". *Educación Matemática*. (Vol. 16, N° 1, p. 113–148).

- Camilloni, A. (2014). *Didáctica general y didácticas específicas*. Disponible en: <http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf> [10/03/2019].
- Carraher, D., Schliemann, A., Brizuela, B. y Earnest, D. (2006). "Arithmetic and algebra in early mathematics education". *Journal for Research in Mathematics Education*. (Vol. 37, N° 2, p. 87-115).
- Drijvers, P. y Hendrikus, M. (2003). *Learning algebra in a computer algebra environment: Design research on the understanding of the concept of parameter*. Tesis Doctoral no publicada. Utrecht, Los Países Bajos: Utrecht University.
- Fernández, J. y López, E. (2014). *Introducción al álgebra*. Documento disponible en: http://www.xeix.org/IMG/pdf/introduccion_al_algebra_1o.pdf [10/02/2019].
- Godino, J., Castro, W., Aké, L. y Wilhelmi, M. (2012). "Naturaleza del razonamiento algebraico elemental". *Bolema*. (Vol. 26, N° 42B, p. 483-511).
- Gómez, B. (1995). "Los viejos métodos de cálculo. Un dominio para transitar de la aritmética al álgebra y viceversa". *Suma*. (Vol. 20, p. 61-68).
- Gómez, C. (1997). Hacia una epistemología del conocimiento escolar: El caso de la educación matemática. (p. 195-215).
- González, A. (2017). "Aspectos conceptuales y didácticos del pensamiento algebraico". *ARETÉ: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. (Vol. 3, N° 5, p. 7-38). Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/12880 [10/02/2019]
- Hewitt, D. (1998). "Approaching arithmetic algebraically". *Mathematics Teaching*. (Vol. 163, p. 19-29).
- Kieran, C. y Filloy, Y. (1989). "Investigación y experiencias didácticas el aprendizaje del álgebra escolar desde una perspectiva psicológica". *Enseñanza de las Ciencias*. (Vol. 7, N° 3, p. 229-240).
- Lewy, H. (1951). *Studies in assyro-babylonian mathematics and metrology, en Orientalia*. [Documento disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Matem%C3%A1tica_babil%C3%B3nica [05/02/2020].
- Martínez, O. (2014). "Sistema de creencias acerca de la matemática". *Actualidades Investigativas en Educación*. (Vol. 14, No. 3, p. 1-28).
- Mason, J., Graham, A. y Johnston-Wilder, S. (2005). *Developing thinking in algebra*. Londres, Reino Unido: The Open University.

- Molina, M. (2006). *Desarrollo de pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. España.
- Moreno, D. (2013). "Globalización y periferia: margen y centralidad en el pensamiento epistémico latinoamericano". *ENLACE: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. (Vol. 1, p. 73–84).
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Documento disponible en: <http://dle.rae.es/> [05/07/2019].
- Rojano, T. (1994). La matemática escolar como lenguaje. Nuevas perspectivas de investigación y enseñanza. *Investigación y Experiencias Didácticas. Enseñanza de las Ciencias*. (Vol. 12, N° 1, p. 45–56).
- Serres, Y. (2010). "Iniciación del aprendizaje del álgebra y sus consecuencias para la enseñanza". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. (Vol. 12, N° 1, p. 122–142).
- Socas, M. (2011). "La enseñanza del álgebra obligatoria. Aportaciones de la investigación". *NÚMEROS: Revista de Didáctica de las Matemáticas*. (Vol. 77, p. 5–34).
- Struik, D. (1987). *A concise history of mathematics*. New York, USA: Dover Publications.
- Torres, L., Valoyes, E. y Malagón, R. (2002). "Situaciones de generalización y uso de modelos en la iniciación al álgebra escolar". *Revista EMA*. (Vol. 7, No. 2, p. 227–246).
- Valdive, C. (2011). "Estudio de los polinomios en contexto". *Revista Paradigma*. (Vol. 32, N° 2, p. 85–106).
- Warren, E. (2003). "The role of arithmetic structure in the transition from arithmetic to algebra". *Mathematics Education Research Journal*. (Vol. 15, N° 2, p. 122–137).
- Zapatera, A. (2018). "Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para educación infantil y primaria". *NÚMEROS: Revista de Didáctica de las Matemáticas*. (Vol. 97, p. 51–67).

LA EISÉGESIS FRACTAL COMO METODOLOGÍA PARA INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN

FRACTAL EISEGESIS AS A METHODOLOGY FOR THE INTERPRETATION OF EDUCATION

Ahmad Osmán Cabrera

ahmadosmanc@gmail.com

aosman@uc.edu.ve

ORCID 0000-0002-2816-3579

Universidad de Carabobo. Facultad de Ingeniería. Valencia. Venezuela

Recibido 28/06/2019 - Aprobado: 20/10/2019

Resumen

Desde un ángulo relativo a una reflexión filosófica hermenéutica inusual y haciendo uso de la eiségesis desde una postura fractal, se interpreta a la educación. La cosmovisión que se asume considera las ideas correspondientes al orden implicado en el marco de la complejidad. La eiségesis sigue una serie de etapas parecidas a la exégesis, sin embargo, la primera constituye un ejercicio más creativo que permite una exploración más subjetiva del fragmento de texto, apoyándose en la intuición, en la especulación y en la producción de conjeturas. Finalmente, se abre la posibilidad de pensar la educación a modo de una resonancia armónica con el resto de la naturaleza.

Palabras clave: eiségesis, hermenéutica, educación, fractal

Abstract

From an angle relative to an unusual hermeneutical philosophical reflection and using an eisegesis from a fractal position education is interpreted. The assumed worldview considers the ideas corresponding to the order implied in the framework of complexity. Eisegesis follows a series of stages similar to exegesis, however, the first constitutes a more creative exercise that allows a more subjective exploration of the text fragment, relying on intuition, speculation, and the production of conjectures. Finally, the possibility of thinking about education as a harmonic resonance with the rest of nature opens up.

Keywords: eisegesis, hermeneutics, education, fractal

Introducción

El problema del orden conceptual en la educación

El concepto alrededor del término educación, desde una perspectiva alternativa e inusual en un marco construido desde la reflexión filosófica, se construye acá a manera de respetar el sentido más general del mismo. La educación se manifiesta de forma natural en los seres humanos durante toda su existencia, al estar en contacto con su entorno. Sin embargo, en la dinámica histórica de transformación de las sociedades, se han manifestado algunas distorsiones; las cuales se han incrementado, entre otras razones, por la arrogancia impositiva de amplios sistemas educativos basados en una serie de premisas derivadas de ciertas costumbres históricas, someten al ser humano a ciertos dictámenes, la mayoría de las veces con pretensiones determinísticas. Es posible conjeturar, que los problemas en la educación tienen su origen en las concepciones erradas que se tienen de ella, es decir, en esa inapropiada visión del mundo, que no es adecuada a nuestro tiempo y es incapaz de conseguir la armonía entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza como un todo (Bohm, 1992 ; Fullat, 1992; Martos, 2017).

Educar, surge de la raíz latina *ducere* que a su vez viene de la raíz indoeuropea *deuk* que significa guiar. Sin embargo algunos postulan que se adapta más al latín *ex ducere*, donde *ex* es sacar, sacar de adentro hacia afuera, sacar lo mejor de uno de manera guiada, encauzar hacia el desarrollo. Otros marcan el punto de partida en *educêre*, verbo cuyo significado es poner fuera a otro de un determinado estado o de un espacio confinado, mientras que *educãre* consiste, de una manera más insistente, ejercer una guía para que el otro sujeto salga de sí mismo de un determinado estado, en el cual él mismo se

constituye como protagonista. En este sentido ¿de qué manera la sociedad actual interpreta la educación? (Picardo, 2015; Osman, 2017)

La educación, desde el punto de vista filosófico, constituye un proceso que, debido a sus dimensiones, es pertinente referirse a ella como un ente propio y complejo del ser humano en el cual intervienen una serie de acciones, ideas, sentimientos, individuos, sociedades, instituciones, cultura, y neurociencia. Sin embargo, reflexionar en torno a la educación se vuelve confuso, debido a que son tantas y tan imbricadas las variables que intervienen en el proceso que difícilmente es posible llegar a acuerdos conceptuales de rigor. Esto ocasiona que dicha reflexión se convierta en una ejercicio de catarsis en la que cada quien emite su opinión particular sin el menor grado de disciplina en el discurso argumentativo, es decir sin ningún basamento teórico de rigor ni experiencias genuinas; lo que en la mayoría de los casos termina siendo una real pérdida de tiempo. Por ello, es urgente develar de algún tipo de orden en la educación, tanto a la dinámica en sí misma como a sus conceptos más fundamentales.

En este sentido, es necesario emprender una reflexión alternativa que no sea fragmentada, que promueva la integración y la creación de modelos teóricos a modo de conjeturas que apunten a explicar el fenómeno educativo entendido como totalidad. Una reflexión filosofía sobre la educación, pretende alcanzar saberes globalizados, comprensivos y críticos de los procesos educacionales, además, permite el planteamiento de presupuestos antropológicos, epistemológicos, teleológicos y axiológicos, en función de producir análisis crítico y en algunas ocasiones deconstructivo del concepto y de sus implicaciones más próximas, valorando la necesidad de develar y explicar un orden existente del cual la humanidad pueda apropiarse. En este sentido, la pretensión de generar conocimiento teórico a partir de la especulación y la experimentación conceptual es una manera de subvertir el

orden existente a partir de múltiples reflexiones regresivas y así aproximar argumentos teóricos alternativos en lo que refiere a la educación (Fullat, 1992; Ugas, 2005).

Disertación

Hermenéutica, exégesis y eiségesis.

Interpretar la educación conduce a hacer el ejercicio de la hermenéutica. La hermenéutica tiene su origen en la cultura griega, en la cual *ermeneuin* significa interpretar lo escrito por los poetas. Esto convierte, a dicha disciplina, en un arte, que al superar los avatares de los humanistas en renacimiento logró llegar hasta la edad moderna, trayendo consigo también la tradición de la exégesis bíblica, practicada por las corrientes escolásticas, a lo largo de la edad media. Las fuentes principales de la hermenéutica clásica son los fragmentos de texto literarios, fragmentos de fragmentos sagrados y fragmentos de fragmentos legales, sin embargo en la postmodernidad se han incorporado otros tipos de fragmento de texto susceptibles a interpretación. Muchos filósofos se han dedicado a reflexionar, a construir y a darle el más universal de los sentidos al ejercicio de la hermenéutica, lo que le ha permitido a este proceso interactuar con otros tipos de lenguaje como el matemático (Gadamer, 1993; Valero, 2015).

En este mismo orden de ideas, la geometría constituye una manera de interpretar la realidad. De hecho, es considerada una manera de conducir el espíritu. La geometría, no es un lenguaje inerte, ni una mera herramienta aplicativa de resolución de problemas concretos, de hecho probablemente, sea un lenguaje útil para aproximarse a interpretaciones reflexivas posibles

sobre una determinada situación, e incluso una forma de acceder a la dinámica de la conciencia del individuo. En la postmodernidad, se han desarrollado nuevas estructuras de lenguaje geométrico, como por ejemplo la geometría fractal.

Esta última, es una geometría es de gran rigor científico pero con modelos adaptados a una realidad compleja y dinámica que se acoplan mejor a la realidad hologramática de orden implicado. Ahora bien, ¿de qué manera es posible acceder a las profundidades de la conciencia y el espíritu a través de la geometría fractal? Tenemos entonces tres ejes, la hermenéutica, la geometría fractal y la educación. Por otra parte, ¿Cómo pueden interactuar estos ejes? (Platón, 1872; Spinoza, 1675; leotard, Bohm, 1992; Prigogine, 1988; Mandelbrot, 1997; Valero, 2015).

La hermenéutica involucra dos procesos, la *exégesis* y la *eiségesis* los cuales a menudo suelen causar confusión en lo referente a su significado. Por un lado, la *exégesis*, involucra una interpretación crítica, objetiva y completa de un texto, generalmente de carácter religioso, pero no siempre es así. A su vez, requiere, a menudo, de un análisis de las palabras significativas en el texto en el marco de su escritura original o traducción, también requiere del estudio y análisis del contexto general histórico cultural para la confirmación de los límites intencionales de un determinado fragmento y por último una valoración del fragmento dentro del texto.

Por otro lado la *eiségesis*, término formado a partir de la misma raíz verbal de la palabra exégesis, a la cual se antepone la preposición *eís*, que significa “hacia adentro”, constituye un aspecto inductivo de la hermenéutica, destinado a aplicarla a una realidad concreta, es el proceso de interpretación de un texto o fragmento de él de manera tal que se introduce un presuposición propia,

particular, personal, subjetiva y en algunas ocasiones prejuicios. Esta última acción, se realiza generalmente cuando el lector, de alguna manera, impone su análisis e interpretación en lo referente al texto. Es decir, la exégesis presupone un intento de ver el texto de manera objetiva, mientras que la eiségesis implica una visión y argumentación más subjetiva y acordes al punto de vista del intérprete (Rendle-Short, 2010; Aichele, 1995).

De la misma manera, se considera eiségesis a la interpretación sobre un aspecto en particular, en el cual, el individuo intérprete se encuentra influenciado por las circunstancias e ideales, pudiendo generar controversia y diversas interpretaciones adicionales sobre el tema o fragmento de en estudio, así como también aproximarse a conclusiones y planteamientos que parecieran no estar presentes en los fragmentos como tal. En este ensayo, se procede a describir una variante particular de una metodología, que se llevó a cabo, alrededor de algunas interpretaciones sobre la educación; bajo los supuestos anteriormente descritos.

La *eisegesis* forma parte también del ejercicio creativo. No es que, la exégesis sea una forma inadecuada de interpretar, lo que sucede es que a menudo es necesario valerse de la contraparte correspondiente a una disertación creativa de alto grado. Ésta permite una exploración más subjetiva del fragmento de texto, se apoya en la intuición, en la especulación, en la producción de conjeturas y la incertidumbre. En este sentido, una aparente interpretación defectuosa, puede llevar al investigador a generar discurso de alto grado de creatividad y así llegar a verdades por otros caminos menos rígidos que permitan de igual manera generar rigor en el discurso teórico generado (ob. cit.).

El hecho de que exista la posibilidad de interpretaciones defectuosas, fracturas en el discurso, ruptura en la continuidad de un cuerpo discursivo le da libertad al investigador de fallar, realimentar, volver a especular, lo que aparentemente pudiera ser visto como una pérdida de tiempo pero en realidad es un acto complejo que al final hará desaparecer las fisuras y pensar creativamente sobre el ente. La eisegesis permite el fracaso, el error, la equivocación en la interpretación de algunas las cosas, permite el anhelo a la oscuridad y el estado del no saber, de la nada y el vacío y promueve la experimentación conceptual. Así mismo, la eisegesis es una manera alternativa de escribir, una forma regresiva de generar ideas en el texto, a través de una contra narrativa (ob. cit.).

La eisegesis generalmente es condenada y prohibida, puesto que algunos teólogos basan su creencia en la verdad absoluta de la Biblia. La eisegesis, en realidad se configura como una estrategia llena de libertad y que promueve lo que algunos llaman el pensamiento suelto. En la mayoría de los casos es una forma peligrosa de acercarse a los textos, porque es altamente subjetiva. Sin embargo, en esta postmoderna sociedad del conocimiento se configura como una alternativa para trascender el pensamiento bivalente y adentrarse al pensamiento complejo.

Eiségesis geométrica fractal

La cosmovisión en la cual está inserta gran parte de esta disertación, considera algunas ideas del orden implicado. En ellas, las cuestiones que tienen que ver con la consciencia humana pareciera fluir de manera similar al movimiento de la materia, siguiendo un orden escondido con manifestaciones exteriores de formas especiales y particulares contenidas dentro de la

totalidad general y que evolucionan constituyendo una variedad de órdenes implícitos. Pudiera parecer descabellado que después de cuatro siglos, luego de los planteamientos de Spinoza (1675), se pretenda de nuevo plantear un orden a las cuestiones que tienen que ver con el espíritu; Sin embargo, Bohm (1992) manifiesta lo siguiente:

Comenzaremos por proponer que, en cierto sentido, la consciencia (que consideramos que incluye el pensamiento, el sentimiento, el deseo, la voluntad, entre otras) debe estar comprendida en el orden implicado, juntamente con la realidad como un todo. Es decir, estamos sugiriendo que el orden implicado se aplica tanto a la materia (viviente y no viviente) como a la consciencia, y que, por consiguiente, esto hará posible una comprensión de la relación general entre ambas, por lo cual seremos capaces de llegar a cierta noción del fundamento común de ambas. (p. 271)

Por esta razón, es que el pensamiento de Bohm (ob. cit.) constituye pilar fundamental en la pretensión de explicar a la educación desde un orden implícito con una mirada congruente con las nociones modernas de evolución hologramática que se manifiestan en los avances de la geometría. En la geometría se definen términos que responden a una constante renovación. Tal es el término *fractal*, concepto matemático que se le atribuye a Mandelbrot (2009), quien define con él a algunos objetos matemáticos representables geométricamente, los cuales gozan de características como lo son la autosimilaridad (exacta, aproximada o estadística), recursividad y complejidad. En síntesis, la cuestión es pensar ¿De qué manera la educación posee rasgos de complejidad, autosimilaridad y recursividad? (Osman, 2017).

En este sentido, Gadamer (1988), destaca que la investigación hermenéutica sigue una serie de etapas y niveles que se fundamentan en las fases pertenecientes al círculo hermenéutico, concepto que usa para designar una reciprocidad entre el todo y lo singular, o bien de lo especial y lo general en que se mueve la intelección, constituyendo una serie de etapas que, a grandes rasgos, incluye: la comprensión, la interpretación y la aplicación. Por ello, este ensayo plantea realizar aproximación a fragmentos de texto que de alguna manera están relacionados con la educación, desde una perspectiva geométrica fractal a modo de una hermenéutica eisegética. El procedimiento en concreto se realizó de la siguiente manera.

Nivel Empírico de Identificación de textos relevantes

La investigación en educación surge de preguntarse ¿cuál es su ser ? esto es la ontología, ¿cuál es su noción de ciencia, esto es gnoseología, ¿cuál su fin último? o lo que es lo mismo, teleología y ¿cuál es su método? que es equivalente a su metodología. En este sentido, la aproximación a los fragmentos se hizo desde el punto de vista ontológico y teleológico, puesto que estos dos conceptos se ven íntimamente relacionados en el orden implícito fractal de la educación, es decir la esencia y el fin del ente. Se pretende develar un orden geométrico implicado en los conceptos que refieren a la esencia y al fin último de la educación.

Para ello, se seleccionaron dos fragmentos, el primero es un fragmento bíblico y el segundo es de un pensador, filósofo y teórico de la educación, cuidando que ambos hicieran referencia de alguna manera al acto de educar de manera explícita o implícita. Una vez detectado el fragmento, se subrayó todo lo referente a la educación en su sentido más general. Luego se les aplicó una

eiségesis bien particular, una hermenéutica basada en una perspectiva geométrica, con el objeto de argumentar que la educación, como proceso, sigue un orden no muy distinto al orden existente en resto de la naturaleza y que tomar conciencia de ello podría permitir nuevas concepciones, dar la bienvenida a cambios y mitigar la incertidumbre en su dimensión pragmática, tanto a nivel personal como institucional.

Etapas de interpretación

En esta etapa se comienza con un análisis formal, el cual consiste en la búsqueda de pautas en los textos que posibiliten la comprensión. Lo primero que se hace es identificar, antes de leer el texto, si tenemos ya alguna idea preconcebida o sentimiento sobre él, que va actuar como una especie de proyecto de interpretación; una vez identificado esto, una primera lectura del texto nos deja una comprensión inicial y nos conduce a replantear o realimentar el proyecto inicial y cada nueva relectura hará que modifique la comprensión previa de manera recursiva. En esta etapa se pretende identificar los enlaces conceptuales entre la educación y los fundamentos geométricos fractales asociados a los fragmentos seleccionados.

El siguiente paso es la identificación de algunos prejuicios. En el caso de este ensayo, casi todos los prejuicios están relacionados con la geometría fractal de la naturaleza, esto hace que la interpretación se haga a manera de eiségesis y no de exégesis. En este paso, se debe hacer el esfuerzo por identificar los prejuicios específicos que surgen al momento de realizar la lectura del texto. A medida que se van identificando los prejuicios, estos van revelando algo significativo para la construcción de la teoría final. En la mayoría de los casos en que se aplica la hermenéutica también es necesario reconocer los

presupuestos que tuvo el autor al producir el texto, esto es aquellas ideas que el autor no tenía la intención de decir de manera consciente, y que para el lector resultan visibles desde su perspectiva. En este sentido se devela un orden geométrico fractal implícito en el lenguaje.

Análisis semántico o generación de una interpretación

Esta etapa se comienza con lo que se conoce como la fusión de horizontes y contexto. Existe siempre una distancia temporal entre el momento en que fue escrito el texto y el momento actual en el cual el lector pretende realizar la interpretación. En este sentido, se debe remitir al momento histórico pasado, o lo que es lo mismo, viajar al momento en que fue escrito, o también, entrar en el contexto en que emerge el texto siempre intentando integrar y amalgamar los contextos en función de visualizar un posible horizonte común más amplio que deleve claridad en la construcción teórica desde una perspectiva geométrica fractal.

Luego se procede a la etapa en la cual se debe experimentar o sentir el fragmento; sin embargo en el caso particular de esta disertación, el fragmento se sintió desde la preconcepción de orden geométrico fractal implicado. Es decir, se contempló con atención el fragmento para dejarnos decir algo de él. Al contemplarlo y sentirlo se aprende algo que no se sabía, lo cual permite enriquecer el horizonte de significados de la esencia del ente, en este caso, de la educación.

La siguiente etapa consiste en aplicar el sentido o llevar a cabo el acoplamiento del fragmento, de manera más rigurosa, con la idea preconcebida de orden geométrico fractal implícito. Aplicar el sentido a un fragmento en particular para hacerlo comprensible a los ojos de la nueva

preconcepción, posibilita una primaria consistencia teórica. Es en el acto de aplicar el sentido a un texto donde se logra confirmar el acoplamiento geométrico entre el fragmento y la develación del orden. Pero además, se logra enriquecer ese sentido general del fragmento en la medida en que el planteamiento concreto nos revela algo nuevo y diferente que no estaba contenido en el fragmento.

Por último, el cierre de la hermeneusis se realiza con una preposición síntesis de tal manera que sirva, en su totalidad o en parte, para una futura demostración en función de generar consistencia teórica en el planteamiento. Es por ello, que en esta etapa se construyen los argumentos lógicos que permiten mirar a la educación desde una perspectiva de orden fractal.

Puesta en práctica de la eiségesis fractal a fragmentos relacionados con la educación

En este apartado procedemos a realizar la interpretación. En primer lugar se muestra la cita textual extraída de la referencia, seguidamente de su correspondiente análisis. El primer fragmento consiste en un extracto de la *Biblia* católica en su viejo testamento, mientras que el segundo consiste en un extracto de la obra *Emilio*.

había Jehová Dios hecho nacer de la tierra todo árbol delicioso a la vista y bueno para comer también el árbol de la vida en medio del huerto y el árbol de ciencia del bien y del mal[...]y mandó Jehová Dios al hombre diciendo: de todo árbol del huerto comerás; mas del árbol de ciencia del bien y del mal no comerás de él; porque el día que de él comieres, morirás[...]entonces la serpiente dijo a la mujer no moriréis; mas sabe Dios que el día que comiereis de él serán abiertos vuestros ojos, y seréis como dioses sabiendo el bien y el mal. Y vio la

mujer que el árbol era bueno para comer y que era agradable a los ojos, y el árbol codiciable para alcanzar la sabiduría; y tomó de su fruto y comió; y dio también a su marido el cual comió así como ella [...]Y díjole ¿quién te enseñó que estabas desnudo? has comido del árbol de que yo te mande no comieses y el hombre respondió: la mujer que me diste por compañera me dió del árbol y yo comí[...]En el sudor de tu rostro comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra; porque de ella fuiste tomado, pues polvo eres y al polvo serás tornado[...]Y dijo Jehová Dios: He aquí el hombre es como uno de Nos Sabiendo el bien y el mal, ahora pues, porque no alargue su mano, y tome también del árbol de la vida, y coma, y viva para siempre. (Génesis 2:9, Génesis 2:16-17, Génesis 3:4-6, Génesis 3:11-12, Génesis 3:19, Génesis 3:22, Versión de Casiodoro de Reina)

Análisis: Respecto a la pregunta “¿quién te enseñó que estabas desnudo?” (ob. cit.), se observa el uso de la palabra *enseñó* derivada del verbo *enseñar* concepto esencial en acto educativo por lo tanto se puede interpretar que en dicha frase existe la intención de educar, de mostrar el camino, mostrar la consecuencia de elegir un camino. Pudiera interpretarse como la primera referencia de actividad humana relacionada con educación, dado que Jehová se muestra totalmente explícito al indicar que existen dos árboles: el árbol de la vida, en medio del huerto, y el árbol de ciencia del bien y del mal; y que si come del árbol de ciencia del bien y del mal entonces morirá. En dicha acción existe una acción determinante en proceso y es la facultad de elegir. Sin ella, no tuviese sentido la instrucción de Jehová. Es por ello que Jehová, trata de influir de manera determinante en la elección, en seleccionar el camino que para él es correcto.

En este sentido, enseñar y elegir serían dos acciones clave en el proceso de formación del ser más simple. Adicionalmente Jehová afirma que de comer

del árbol prohibido entonces morirá, entonces la instrucción tiene un fin último para jehová que es proteger de la muerte. Entonces la *muerte* sería el tercer elemento fundacional en el proceso educativo. Tenemos tres elementos, enseñar, elegir y morir. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿elegir desde dónde? no se puede elegir desde la nada. Debe haber algo inicial que desencadena la voluntad de elegir. En este sentido la frase: *"la mujer que me diste por compañera me dió del árbol y yo comí"* (ob. cit.) se muestra como hecho de coacción que desencadenó el elegir influenciado por la enseñanza de la serpiente. Una vez realizada la primera elección, se desencadenan una serie de elecciones sucesivas que interactúan con nuevas influencias y enseñanzas.

Entonces, en conclusión, se tiene el primer acto educativo, y dicho acto tiene cuatro elementos fundamentales: Estado inicial, enseñar, elegir y morir. Sin embargo, se observa que hubo dos influencias involucradas en la elección que realizó el hombre, la influencia de la serpiente y la influencia de la mujer, mientras que la influencia de jehová no fue considerada, pareciera que el hombre en su estado inicial de vacío conceptual, eligió el árbol prohibido por haber recibido más influencias hacia el árbol prohibido que para el árbol de la vida, es decir dos a uno. Las influencias, que en el texto se expresan con la palabra enseñar fueron palabras intencionadas que determinaron la naturaleza de la elección final. En este sentido se puede interpretar que estas acciones son fundamentales en cualquier individuo dando a entender que educar es cultivar el elegir de manera recursiva. Cultivar para cosechar sus productos hasta llegar al fin último que es la muerte o ente convergente. Educar es el instrumento que tuvo Jehová sobre el hombre para lograr frutos en su trayecto de vida.

Sin embargo, ni educar, ni su negado (libre albedrío) garantiza la supervivencia, ya que depende en gran parte de la capacidad tomar decisiones recursivas, es

decir de la elección repetida una y otra vez. Educar según esta concepción, solo intenta ejercer un control determinista del tránsito del individuo. Es decir, conduce la energía llamada elegir. El fin de jehová es evitar la muerte, el fin de su educación era evitar la muerte. En este sentido, educación está compuesta, por ahora, por la trida instrucción, influencia y elección; este esquema se repite de manera recursiva en el tránsito de la vida del ser humano, en donde la elección es la acción encargada de dejar la traza del trayecto de vida, los micro trayectos de vida de bifurcan al momento de cada elección y al final, cercano a la muerte, la traza que describe el trayecto de vida es una de las ramas del árbol de la vida, cada ser humano construye su camino, construye su propia rama del árbol y este árbol tiene estructura de magnolias y bóvedas fractales. En este sentido, la esencia u homeomería del hombre es elegir. Educar es entonces cultivar el elegir. Cultivar para cosechar sus productos hasta llegar al fin último que es la muerte.

Ahora se sigue con el fragmento de la obra *Emilio* escrita por Rousseau en 1762. De la misma manera se muestra un extracto representativo de la obra que refiere a la educación.

Emilio tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son verdaderamente suyos; no sabe nada a medias. En el pequeño número de cosas que sabe y que sabe bien, la más importante es que hay muchas que ignora y que puede llegar a saber un día, muchas más que otros hombres saben y que él no sabrá en la vida, y una infinidad de otras que ningún nombre llegará a saber jamás. Tiene un espíritu universal, no por las luces sino por la forma de adquirirlas; un espíritu abierto, inteligente, dispuesto a todo y, como dijo Montaigne, si no instruido, por lo menos instruible. Me basta con que sepa encontrar el para qué de todo lo que hace y el porqué de todo lo que cree. Pues una vez más mi

objetivo no es darle la ciencia, sino enseñarle a adquirirla cuando la necesite, hacerle estimar exactamente lo que vale y hacerle amar la verdad por encima de todo. Con este método se avanza poco, pero nunca se da ni un paso inútil, por lo que nunca se ve uno forzado a retroceder. Emilio no tiene más que conocimientos naturales y puramente físicos. No sabe ni el nombre de la historia, ni en qué consisten la metafísica y la moral. Conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero nada de las relaciones morales del hombre con el hombre. Sabe poco de generalizar las ideas, poco de hacer abstracciones [...] No busca conocer las cosas por su naturaleza, sino sólo por las relaciones que le interesan. No estima lo que le es extraño más que por su relación con él; pero esta estimación es exacta y segura. La fantasía y la convención no intervienen en ella para nada. Hace más caso de lo que le es más útil; y no apartándose nunca de esta manera de apreciar, no concede nada a la opinión. Emilio es laborioso, temperante, paciente, firme, lleno de coraje [...] En lo tocante a la muerte, no sabe aún demasiado bien qué es; pero, acostumbrado a sufrir sin resistencia la ley de la necesidad, cuando haya que morir morirá sin gemir y sin debatirse; eso es todo lo que la naturaleza permite en ese momento aborrecido por todos. Vivir libre y apegarse poco a las cosas humanas es el mejor medio de aprender a morir. En una palabra, Emilio tiene de la virtud todo aquello que se refiere a sí mismo. Para tener también las virtudes sociales le falta únicamente conocer las relaciones que las exigen; le faltan únicamente las luces que su espíritu está ya del todo preparado para recibir. (Libro III)

Análisis: Del fragmento anterior:

Emilio tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son verdaderamente suyos; no sabe nada a medias. En el pequeño número de cosas que sabe y que sabe bien, la

más importante es que hay muchas que ignora y que puede llegar a saber un día, muchas más que otros hombres saben y que él no sabrá en la vida, y una infinidad de otras que ningún nombre llegará a saber jamás.(ob. cit.)

Se interpreta el valor que se le da al conocimiento en la educación. El cual se hace propio a través del aprendizaje, en este sentido, y éste constituye un elemento fundamental que se configura como un realimentador recursivo del proceso contribuyendo a la evolución y transformación de la capacidad de elegir. Los conceptos, recursividad. Evolución y transformación, son propios de la dinámica fractal de la naturaleza (Mandelbrot, 1997).

Aquí, se puede observar que también constituyen conceptos fundamentales en la educación, es por ello que se puede afirmar que la educación es un proceso que posee rasgos fractales. Se hace referencia también, a que no es importante la cantidad de conocimiento sino la manera como le fue adquirido y su utilidad para la vida y entrar en armonía con el resto de la naturaleza. En este sentido continúa el autor:

Tiene un espíritu universal, no por las luces sino por la forma de adquirirlas; un espíritu abierto, inteligente, dispuesto a todo y, como dijo Montaigne, si no instruido, por lo menos instruible. Me basta con que sepa encontrar el para qué de todo lo que hace y el porqué de todo lo que cree. Pues una vez más mi objetivo no es darle la ciencia, sino enseñarle a adquirirla cuando la necesite, hacerle estimar exactamente lo que vale y hacerle amar la verdad por encima de todo. (ob. cit.)

Destacando el valor de la forma del espíritu, hace ver la característica esencial dinámica de la forma del espíritu y del ser universal, también refiere directamente a la forma de adquirir el conocimiento, describe un espíritu abierto como característica morfológica que se entiende referir a entrar en constante empatía con su entorno, que sin importar lo poco que conoce, se vislumbra un potencial del ser para entrar en armonía con la naturaleza. Se observa que los conceptos de dinámica, forma y naturaleza, conceptos fundamentales fractales, se pueden usar también para explicar la educación. Así mismo en el fragmento:

Con este método se avanza poco, pero nunca se da ni un paso inútil, por lo que nunca se ve uno forzado a retroceder. Emilio no tiene más que conocimientos naturales y puramente físicos. No sabe ni el nombre de la historia, ni en qué consisten la metafísica y la moral. Conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero nada de las relaciones morales del hombre con el hombre. Sabe poco de generalizar las ideas, poco de hacer abstracciones. (ob. cit.)

El autor hace referencia a la palabra avanzar, que únicamente tiene sentido acá al conceptualizar un proceso. Se ratifica una vez más a la educación como un proceso, sin embargo el autor en esta ocasión describe el tránsito más que al fin. Es decir, trata de caracterizar la etapa inicial del tránsito, o lo que es lo mismo las primeras etapas recursivas de la formación del ser. En lo que sigue;

No estima lo que le es extraño más que por su relación con él; pero esta estimación es exacta y segura. La fantasía y la convención no intervienen en ella para nada. Hace más caso de lo que le es más útil; y no apartándose nunca de esta manera de apreciar, no concede nada a la

opinión. Emilio es laborioso, temperante, paciente, firme, lleno de coraje. (ob. cit.)

Se describe un espíritu abierto enfocado más en el arranque, en el tránsito evolutivo y no en la llegada, siempre abierto a develar su sentido de vida, siempre abierto a construir un estado de convergencia, que obviamente no es para nada definitivo sino siempre en constante dinamismo y en armonía con su entorno, o lo que es lo mismo, sacando el máximo de provecho de todo lo que le rodea. Los términos arranque, estado evolutivo y convergencia son términos propios de la geometría fractal que pueden ser usados en el lenguaje para explicar la educación.

Por último refiere un tanto al concepto de muerte el siguiente fragmento:

En lo tocante a la muerte, no sabe aún demasiado bien qué es; pero, acostumbrado a sufrir sin resistencia la ley de la necesidad, cuando haya que morir morirá sin gemir y sin debatirse; eso es todo lo que la naturaleza permite en ese momento aborrecido por todos. Vivir libre y apegarse poco a las cosas humanas es el mejor medio de aprender a morir. En una palabra, Emilio tiene de la virtud todo aquello que se refiere a sí mismo. Para tener también las virtudes sociales le falta únicamente conocer las relaciones que las exigen; le faltan únicamente las luces que su espíritu está ya del todo preparado para recibir. (ob. cit.)

La refiere como una etapa de la vida en la cual existe una relación íntima con la naturaleza, una fluidez que debe constituirse de tal manera de generar la trascendencia a su ser, hace énfasis en aprender a morir, concepto fundamental en la formación del ser humano, puesto que se debe aprender a morir. La muerte es un atractor para el ser humano, sin embargo se debe

aprender a morir, en función de la máxima transferencia de energía vital. En síntesis, el autor describe el inicio del proceso mediante el cual se devela el sentido de vida y las virtudes individuales, y además se destaca el concepto educación como un proceso netamente individual, aún y cuando se esté en presencia de perturbaciones.

Los conceptos atractor y perturbación son propios de la dinámica caótica fractal, el primero refiere a una entidad a la cual un proceso tiende a evolucionar, mientras que perturbación refiere a condiciones iniciales muy sutiles, que ocasionan cambios drásticos en la evolución de un proceso. Claramente se observa que la educación se puede explicar bajo esos términos. En este sentido, el fragmento anterior describe perfectamente un concepto que se puede describir como una resonancia armónica, mediante el cual el ser humano, en su proceso de transformación, entra en relación íntima óptima y máxima con su entorno.

Reflexiones finales

En este ensayo se muestra como se a través de eiségesis emerge un orden implicado que constituye pilar fundamental en la pretensión de explicar la dinámica de la formación del ser a través de la educación, o lo que es equivalente, argumentar la educación desde un orden implícito con una mirada congruente con las nociones modernas de evolución hologramática que se manifiestan en los avances la geometría, representada por la dinámica fractal. Esto se logra a través de lo que denomino *eiségesis geométrica fractal* realizada a los fragmentos de texto a lo largo de esta disertación. En la *geometría*, se definen términos que responden a una constante renovación.

Tal es el caso del término *fractal*, que fue usado a lo largo de este ensayo, así como también otros términos relacionados con éste.

La interpretación eisegética se hizo a través de la incorporación de algunos conceptos matemáticos relativos a la fractalidad y congruente con la dinámica compleja de las cosas. Los conceptos usados para la aproximación fueron autosimilaridad, recursividad, complejidad, evolución, atractor, convergencia, etc. En este sentido, se reflexionó, realizando eiségesis textual, para argumentar que la educación posee rasgos de complejidad, autosimilaridad, recursividad, convergencia y evolución, así como en el resto de la naturaleza. En este sentido, la aparición de términos matemáticos en discurso con características atípicas produce ciertas incompletitudes e incertidumbre en el momento en que transcurre el proceso, sin embargo la idea es que, los conceptos y definiciones relacionadas con estos nuevos entes con características muy particulares que sustentan la morfología espacial de los objetos matemáticos, sean incorporados en debate para la reflexión en la educación, obligando a repensar la formación del ser humano como una dinámica propia del individuo en su entorno cotidiano.

Referencias

- Aichele, G. (1995). "Introduction. Exegesis, eisegesis, intergenesis. *Semeia* (Vol. 69, N° 70, p.7-18). Disponible en: [Description: Introduction: Exegesis, Eisegesis, Intergesis](#) [20/02/2019]
- Bohm, D. (1992). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, España: Kairós.
- Fullat, O. (1992). *Filosofía de la educación*. Madrid. España: Síntesis.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Salamanca.
- Mandelbrot, B.B. (1997). *La geometría fractal de la naturaleza*. Barcelona, España: Tusquets.

- Martos, A. (2017). *Educación cuántica*. California. US: CreateSpace.
- Osman, A. (2017). "Concepciones homeoméricas en la educación. Una epistemología de la problemática educativa venezolana". *Arjé*. (Vol. 11, N° 21, p. 374-379). Disponible en [Goo.gl/n7GNGV](https://goo.gl/n7GNGV) [10/12/2018]
- Picardo, O. (2005). *Diccionario pedagógico*. San Salvador. El Salvador: García Flamenco.
- Platón. (1872). Obras completas: *Las leyes*. (P. de Azcárate, trad.). (Obra original publicada en 360 a.C). Madrid: Edición de Patricio de Azcárate.
- Prigogine, I. (1988). *Entre el tiempo y la eternidad*. Buenos Aires, Argentina: Alianza
- Rendle-Short, F. (2010). "Loose thinking". *Text Journal* (Vol. 14, N° 1). Disponible en [FrancescaRendle-Short TEXT Vol 14 No 1](https://www.francesca-rendle-short.com/text-journal/vol-14-no-1) [20/02/2019]
- Rousseau, J (1762). *Emilio o de la educación*. Disponible en <https://es.wikisource.org/wiki/Emilio> [15/02/2019]
- Spinoza, B. (1675). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Orbis
- Ugas, G. (2007). *Epistemología de la educación y pedagogía*. Táchira, Venezuela: RE.
- Valero, D. (2015). Dos métodos científicos: geométrico y hermenéutico en la filosofía de Espinosa. Tesis doctoral no publicada. UNED. España.

EL SUJETO DE LA PEDAGOGÍA Y EL SUJETO DEL PSICOANÁLISIS

THE SUBJECT OF PEDAGOGY AND THE SUBJECT OF PSYCHOANALYSIS

Zulay G. Tovar G.

zulaygitg@gmail.com

ORCID 0000-0003-1450-4069

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 16/06/2019 - Aprobado: 08/09/2019

Resumen

Aunque el Psicoanálisis no es considerado una teoría del aprendizaje parece importante reflexionar sobre su aporte en la comprensión de las relaciones docente –alumno. Esta inquietud coincide con las afirmaciones de Elgarte (2009). La Educación es una actividad que permite a través de los propósitos conscientes del educador, la incorporación de los sujetos a la cultura. En el presente ensayo se asume un abordaje teórico desde el Psicoanálisis, tomando en cuenta que la concepción de la vida de los docentes, no dependen de determinaciones conscientes. A sabiendas de que el Psicoanálisis interroga y deconstruye el discurso que sostiene la ilusión de la práctica de la institución escolar, lo que a su vez constituiría una contribución en el ámbito educativo.

Palabras clave: pedagogía, psicoanálisis, sujeto. Saber, inconsciente.

Abstract

This concern coincides with the statements of Elgarte (2009). Education is an activity that allows, through the conscious feelings of the educator, the incorporation of subjects into culture. In this essay a theoretical approach from Psychoanalysis is assumed, taking into account that the conception of the life of teachers does not depend on conscious determinations. Knowing that Psychoanalysis interrogates and deconstructs the discourse that sustains the illusion of the practice of the school institution, which in turn constitutes a contribution in the educational field.

Keywords: pedagogy, psychoanalysis, subject. Saber, unconscious.

Introducción

La educación es ante un hecho social y como tal, cumple una variedad de funciones que implica diversas instituciones sociales, entre las cuales se encuentra: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras. Siendo un hecho complejo, tal como diría Morín (1990), emplaza una gran variedad de disciplinas diferentes y de difícil articulación en su elucidación, a la vez que busca explicar los diversos roles sociales que la escuela en tanto institución desempeña. Una de las interrogantes que emerge de este contexto es ¿qué papel desempeña el Psicoanálisis en la comprensión de las funciones de la educación? Partiendo de este cuestionamiento hemos de asumir de manera reflexiva algunas contribuciones del psicoanálisis en el ámbito educativo a partir de las ideas de Freud y Lacan y de algunos de los elementos básicos que conforman su estructura tales como: el sujeto, el deseo, el inconsciente.

Establecer una relación directa entre lo educativo y el Psicoanálisis parece ser algo difícil, en tanto que, como expone Elgarte (2009):

El psicoanálisis y la educación tienen una historia de encuentros y desencuentros: por un lado, los docentes y pedagogos han sido uno de los públicos más abiertos y receptivos a las producciones psicoanalíticas. Por otro lado, muchos psicoanalistas, a partir del mismo Freud, se han ocupado de las cuestiones de la educación. (p.317)

Sin embargo, se trata de dos ámbitos de conocimiento que tienen en común, el trabajo con sujetos y la palabra. En tal sentido, se habla del discurso pedagógico y del discurso psicoanalítico. Según Freud (citado por Rossi, 2009)

el psicoanálisis tiene influencia bastante limitada sobre la pedagogía. Esto se debe principalmente a que:

Se pueden modificar métodos de enseñanza, brindar educación sexual, combatir restricciones, flexibilizar las normas; y nada de esto asegura la ausencia de represiones y conflictos, menos aún promete la satisfacción. Si el sujeto desea, es porque algo queda fuera de su alcance y ese algo es lo que lo motoriza, porque en realidad no se sabe qué es lo que desea (p.145)

Lo antes expuesto, implica en palabras de Rossi (ob.cit), que la educación represiva no produce insatisfacción. Muy por el contrario, la insatisfacción representa el motor de la cultura.

El psicoanálisis en el acto educativo

El psicoanálisis se ha extendido ampliamente y ha influido significativamente en diversos campos del conocimiento desde que se publicó el libro "Interpretación de los sueños" de Freud (2000) publicado a principios del siglo XX. En tal sentido una de las áreas más influenciadas ha sido la educativa. En ese libro se evidencian algunas reflexiones relacionadas con el psicoanálisis y la educación. Asimismo, en uno de sus famosos escritos titulado "Análisis terminable e interminable" (1937/1981), da una clara ilustración de la ardua tarea que implica el objetivo de la educación, al punto de afirmar que el psicoanálisis, la educación y la política son tareas que comparten una tarea en común: su imposibilidad y dificultad.

Esa imposibilidad que Freud observa en el acto educativo, podría yacer en mantenimiento de una educación definida según sus fines y propósitos como una acción ejercida por un adulto sobre un ser, con miras a su desarrollo físico, intelectual y moral y a su integración en el medio en el cual está destinado a vivir.

Esta observación en opinión de Freud, se evidencia cuando se pretende sostener que la educación puede conducir al individuo a su feliz expansión buscando su perfección, su felicidad y su destino social. Además de esto, se le suma a esa imposibilidad, el hecho de que el acto educativo se ejerce sobre el sujeto desde su nacimiento con el propósito de que pueda llevarse al infante de etapa en etapa hacia la autonomía del adulto, otorgándole la instrucción y la cultura. (Lafón, 1993).

Asimismo, se tiene que la construcción de un tal concepto de Educación que resume en parte la herencia de otras nociones venidas de una antropología tradicional, donde los elementos religiosos se han difuminado con la intención de desarrollar una idea “espiritual”, “humanista” pero con la misma exigencia disciplinaria, el control de los instintos y de las pasiones pulsionales para alcanzar lo propio como humano, como ideal, la racionalidad (Sotelo, 1990). Por tanto, a pesar de la coexistencia de los distintos modelos educativos de nuestras sociedades, la construcción de la noción de Educación se constituirá a partir de su paradigma, del ideal del ser humano.

Desde esta perspectiva, los elementos de la Educación retoman una visión moderna de la “nueva concepción educativa” sobre la conquista de la libertad y la autonomía del individuo asociado con su racionalidad. Pero aún para nuestros días, arguye Sotelo (ob.cit), la *Educación como padeia*, tal y como se

entiende desde los tiempos griegos, precisa de un paradigma ideal del ser humano, en referencia a un sistema de valores.

El apoyo interdisciplinario

A partir de la comprensión y reflexión de los conceptos básicos del psicoanálisis, es posible encontrar aspectos con los que puede contribuir considerando el campo disciplinar de conocimiento que caracteriza el hecho educativo. De tal manera que, desde lo común entre lo educativo y el psicoanálisis que es operar con sujetos y la palabra constituye un punto que se debe considerar para la reflexión.

Dentro de este marco, resulta importante destacar uno de los aspectos expuestos por Elgarde (2009) en relación con el aporte que puede realizar el Psicoanálisis desde una perspectiva interdisciplinaria y es que, a partir de conceptos fundamentales, y promoviendo puntos de inflexión e interrogación es posible ir señalando límites y condiciones del proceso educativo. Si se toma en cuenta tal planteamiento, no se descarta que el Psicoanálisis puede ofrecer una contribución valiosa en el ámbito educativo que favorezca el aprendizaje, aun cuando se ha de tener presente que el Psicoanálisis atiende a otra escucha y otra búsqueda. Es por ello que, debe verse tal relación desde una perspectiva interdisciplinaria.

En este orden de ideas, hoy más que nunca, y ante las diversas situaciones problemáticas planteadas, existe la posibilidad de abrir puertas de colaboración en una amplia variedad de disciplinas, lo que permitiría entrecruzamientos e incluso montajes de dispositivos que no debieran tener la pretensión anticipada de volverse permanentes. En efecto, según Elgarde

(ob. cit.) en el material de lectura de los pedagogos, se pueden conseguir formas diversas de describir su disciplina, entre las que se pueden mencionar:

...teoría de la educación, reflexión sobre las prácticas de transmisión de saberes, metodologías del quehacer educativo, espacio interdisciplinario que incluiría, la sociología, la filosofía, la antropología, la política, la psicología, la lingüística... ¿ilusión de unidad totalizante del saber?, concepciones conservadoras, transformadoras, entre otras. (p.318).

De acuerdo con las palabras de Pardo (2010), Freud presentó *la noción de constitución psíquica* a partir de la *sujeción en el orden simbólico* para ocupar un lugar en el deseo de los otros, lo que a su vez estipulará *su lugar de Sujeto*. Sigue explicando esta autora que, “... *la persona no es el sujeto que desde su realidad material es origen de procesos subjetivos a partir de un desarrollo cronológico que implica diversificación de funciones*” (p.5).

El sujeto del conocimiento (del saber) y el sujeto del psicoanálisis (sujeto del inconsciente)

El Psicoanálisis, concibe al Sujeto como efecto de la subjetividad de los otros, como derivación de significaciones que no dependen de su voluntad y saber. Es por ello que, estos diferentes abordajes del sujeto, no solo llevan puntos de omisión debido a las diferentes coyunturas y especificidades teóricas, sino que además mantienen zonas de concurrencia, que ofrecen la posibilidad de enunciar interrogantes novedosas.

De lo expuesto, se puede deducir que, únicamente a través de la capacidad de escuchar asertivamente el discurso, se plantea la posibilidad de agraciarse la

magnitud o proporción que se está desarrollando en un grupo en particular en una institución específica, apoyándose en las palabras que se pronuncian y que, quizá, podrían generar diferentes acepciones que se van construyendo en la misma comunidad de sujetos. Lamentablemente, es en ese proceso en el que se evidencia el desconocimiento y la falta de explicaciones del profesional de la educación. Entonces, ¿Cuál sería la contribución del psicoanálisis en el discurso pedagógico?

Para el psicoanalista Steichen (1997) existe una diferencia entre *sujeto de la razón consciente* y el *sujeto del pensamiento inconsciente*, como producto simbólico. Freud (1932/1979) al analizar la relación existente entre el psicoanálisis y la educación, explicó que dicha relación representaba un gran aporte y que por lo tanto incorporaba grandísimas esperanzas para el futuro, siendo la más importante de todas, la referida a lo que el análisis cultiva.

Por su parte, Assoun (1997) señala que para comprender la relación entre psicoanálisis y educación ponemos de relieve tres conceptos básicos, que a la luz de esta reflexión adquieren un valor especial en nuestro trabajo cotidiano en las aulas, estos son: “lo infantil”, la “cultura” y el “sujeto”. La cuestión acerca del “niño” obliga a pensar de nuevo en la racionalidad psicopedagógica introduciendo a la reflexión acerca del inconsciente psicosexual.

La cuestión sobre la “cultura” nos presenta la neurosis como un síntoma, el cual es vivido como un cierto conflicto entre lo pulsional y lo cultural. Y la cuestión sobre el “Sujeto” es la pregunta por aquel que va a constituirse por el deseo y ese sujeto que será fantaseado por “el ideal educativo”. Dentro de este orden discursivo, con Freud la conceptualización de la infancia se modifica completamente; porque con la teoría de las pulsiones se descubre una nueva dimensión en la comprensión de lo infantil. Por tanto, la teoría sexual infantil

pone de relieve que cualquier propuesta que tome en cuenta al niño como su objeto, debe considerar que ante todo el niño se enfrenta al conflicto, entre la libre expansión de sus necesidades libidinales y las necesidades de integración a lo social que impone su grupo de referencia.

Pero el sometimiento de la pulsión al ideal cultural es el origen y la “cristalización de síntomas neuróticos. Es el neurótico quien descubre el carácter ineducable de la pulsión, lo que pone precisamente en fracaso a tan ansiado ideal, que interroga a su vez al ideal educativo mismo. Pero la dificultad del neurótico es exactamente encender ese saber a causa de la propia neurosis. De acuerdo con Lacan (1985), el saber está representado en lo que se dice y se hace; el saber se expresa por sí mismo, es decir representa al inconsciente.

Bajo esta mirada Lacaniana, se infiere que la práctica analítica opera sobre la palabra y el sujeto neurótico es aquel que sabe sin saber que sabe, y por eso piensa que no sabe. En otras palabras, siempre encuentra una forma peculiar para engañarse, en creer que no sabe lo que sabe. Es en el inconsciente, postulado por Freud donde se encuentra la parte del discurso que está reprimido y que no aparece disponible para reestablecerse en su decir; lo cual se manifiesta en el síntoma, un síntoma escolar, por ejemplo.

Ya se ha reiterado que el psicoanálisis como praxis tiene un campo de acción restringido entre un analista y un paciente, sin embargo, su cuerpo teórico puede estar en discusión e interacción con otros saberes, en este caso el educativo e intentar de esta manera, realizar articulaciones y contribuciones

El análisis precedente que invita interrogar, nos conduce a afirmar en palabras de Rossi (2009) que, desde el punto de vista ético, el psicoanálisis puede ofrecer un valioso aporte a la pedagogía tal como se ha referido en párrafos

precedentes tal como, *poner límites a su acción*, es decir, *poner la enseñanza bajo sospecha*. Por consiguiente, para lograr que ese aporte tenga lugar, es necesario exponer a luz pública, las diferentes formas de manipulación que tienen lugar desde el lugar del instructor/educador y no únicamente con los niños.

En el dispositivo analítico, el sujeto, sea niño o adulto debe encontrar un efecto de sentido en su síntoma ya que éste es la sustitución de lo no dicho. El inconsciente es un saber y en palabras de Lacan (1985) es un saber que se desconoce y que está cimentado en el significante, De manera que, la articulación o engranaje con el otro, especialmente del otro de la cultura o del lenguaje viene a caracterizar el contexto en el que la persona emerge. Parafraseando lo expuesto, se puede afirmar que existe una íntima relación entre el saber y el Otro. En la búsqueda de un saber más elaborado. Así, no es tanto el deseo de saber lo que influencia al alumno sino la relación transferencial con el Otro.

Esa influencia, argumenta Freud (1984) puede impulsar al alumno como también bloquearlo con relación a la posibilidad de acceso a un deseo de saber. Para ello, es necesario que el Otro tenga una marca de falta de saber, ósea, solo hay transmisión de deseo de saber si el otro fuera castrado, si el educador no ocupara el lugar de sabelotodo. En consecuencia, es el no saber el que define el saber.

La educación se ve así, en medio de la pulsión y la cultura. Por lo tanto, la educación no puede conducirnos al ideal de un adulto autónomo, pues su misma inscripción en la cultura obliga al sujeto a ser frustrado en su deseo. En ello radica la imposibilidad de educarlo para el ideal educativo.

Como se ha podido apreciar a lo largo del discurso del presente ensayo, el *sujeto del conocimiento* (del saber) es diferente *del sujeto del Psicoanálisis* (sujeto del inconsciente). Esta distinción deriva en que el Sujeto del conocimiento otorga prevalencia a lo voluntario consciente y se considera a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Para el Psicoanálisis lo intelectual no se considera una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significativa del sujeto.

Tomando algunas consideraciones de Rabant (2001) al mencionar que, en un sentido más definido y permitiendo abrir una la cuestión, argumenta lo siguiente:

¿Cómo definir el campo pedagógico? Digamos, como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno(s). Pero esta función puede tener distintas modalidades, o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas que están involucradas, sino en el corte que en el opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o, por el contrario, representa. (p.74)

Educación y Psicoanálisis: entre lo consciente e inconsciente

Por muchos es conocida la historia o historias que se tejen alrededor de la relación entre la educación y el psicoanálisis. Se sabe, además, que éstas dependen de las concepciones variadas que se tienen acerca del psicoanálisis como de la ciencia y de la enseñanza. Dependen también de lo que se entienda por nociones tales como aplicación, investigación, acción pedagógica y por

supuesto, depende además de los momentos y circunstancias políticos-institucionales de ambos campos.

En este sentido, podemos decir que la educación se nos presenta como un campo de demandas que exigen respuestas a las dificultades propias de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, demandas de ayuda para comprender lo que sucede en situaciones de conflictos y fracasos, incluso para elaborar métodos de enseñanza o para formar sujetos que respondan a circunstancias propias del campo.

Es precisamente, desde esta perspectiva que se le interroga al psicoanálisis del cual emergen inevitablemente varios cuestionamientos: ¿Se trata de que el psicoanálisis sea el “inspirador” de prácticas pedagógicas? ¿O bien, se trata de ser instrumento de lectura y de investigación acerca de la naturaleza y el funcionamiento de lo educativo, de lo pedagógico? ¿Se trata, en fin, de ser analista en el acto mismo de investigación y de escucha en lo que ocurre en este campo? o, ¿Se trata de tomar en cuenta el inconsciente ya sea en la actividad y la teoría pedagógica o en la investigación básica?

Ahora bien, desarrollar respuestas implica elaborar de entrada una breve reflexión sobre lo que es el campo pedagógico. Todo ello, invita a preguntarse, ¿Qué es la pedagogía? teoría del acto de enseñanza, métodos que definen el acto de enseñar; reflexión implícita o explícita en relación con las prácticas de transmisión de conocimientos, ¿o todo a la vez?

Cabe señalar, que la noción propuesta Durkheim (1976), de teoría práctica para designar la esencia de lo “pedagógico” sigue vigente. Por tanto, a juicio de este autor, bajo el término de “pedagogo” se designa al maestro, al enseñante en tanto que es actor, agente, transmisor de conocimientos, que vive una práctica referente a una pedagogía explícita o implícita, razonada o no. Teórico-

practicante del acto de enseñar, *partenaire* del otro, alumno en el campo de la escuela, del sistema pedagógico en el cual está inscrito.

Se trata pues de la Escuela, en el sentido de lugar donde funciona este conjunto, que podemos describir tanto en términos de relación entre maestro y alumno en el marco del proceso de enseñar-aprender, como en términos de la articulación de las posiciones de maestro y alumno, de enseñante y aprendiz, en una relación común con el saber, con los conocimientos que deben ser transmitidos. El espacio escolar, es entendido bajo el aspecto de lo “pedagógico” es decir; de los medios, de los procesos de enseñanza, este aparece como campo pedagógico. Espacio constituido por la intervención de una función de saber, en cuanto un pedagogo la representa para un alumno. Esta función del saber está en el centro del proceso que puede ser analizado en términos de relaciones, de actitudes conscientes e inconscientes.

Esta problemática en la que se imbrican distintas dimensiones: psíquica, sociológica, antropológica hace que el campo pedagógico se convierta en objeto epistémico de otros discursos susceptibles de hacer de la investigación pedagógica un instrumento de “saber pedagógico”.

En lo esencial, Freud ubicaba a la escuela en concordancia con un punto crítico del desarrollo del niño. Hay dos textos como puntos de referencia: “Contribuciones para un debate sobre el suicidio” de 1910 y sobre “Psicología escolar” de 1914; ambos nos permiten deducir que en el recorrido que representa la infancia, la escuela implica el pasaje para el niño de la familia a la sociedad, es el instrumento de transmisión cultural e ideológico.

Freud (1913) expresa que el maestro es un ideal que tiene que entrar así en la vida del pequeño:

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía, estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. En el fondo los amábamos entrañablemente cuando nos dan el menor motivo para ello. Tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. Nosotros les transferíamos el respeto y la veneración. (p. s/n)

Es importante resaltar, tal como lo refiere Pardo (2010), que no podemos en aras de la simplicidad equiparar: aquellos fenómenos del “no saber” institucional con los fenómenos propiamente inconscientes con los que trabaja el psicoanálisis en forma privilegiada reconociendo a la manera psicoanalítica que nada podemos hacer si no trabajamos y que el lugar de la verdad proviene del otro, por lo tanto la apuesta es ir “escuchando” los diversos discursos desde este dispositivo ampliado, para ir acercándonos y delimitando la heterogeneidad y las diferentes menciones de los fenómenos que se producen al interior de la institución.

Freud (citado por Pardo, ob. cit.) advirtió a los docentes con respecto al impulso repentino y no pensado de querer personificar el ideal o de intentar que sus estudiantes acojan el ideal que él considera más acertado, partiendo de la deferencia del ideal, como el medio para lograr la ilusión. Esto, trae como consecuencia que una educación que esté a favor de la ilusión representa un obstáculo para el pensar. Pardo (ob, cit) lo refiere así:

Un buen Maestro no se cree un Maestro: no intenta que el alumno lo admire lo reverencie; ha renunciado a la ilusión de deslumbramiento, que es una ilusión de inmortalidad, de potencia y de gloria. Si el que enseña se instala en el lugar del saber, no se cuestiona, no indaga, sólo afirma y asegura saber todo. (p.74)

Se puede afirmar, según Bustamante-Zamudio (2009) que el psicoanálisis puede ser de gran utilidad e interés en el contexto educativo ya que en lugar de negar al niño su estatus y la idea de inocencia que lo caracteriza, tal como se ha dicho tradicionalmente este lo considera como un sujeto pleno de derecho. Sigue explicando el autor, que cuando se utiliza la frase “compenetrarse por empatía con el alma infantil”, no se está haciendo mención a la idea de actuar de manera infantil por parte del adulto, por el contrario, se refiere a poseer conocimiento acerca de lo que se denomina “alma infantil”, a estar consciente de que el niño no es un santo y que esta mirada que pareciera hacerle ver de forma inocente, en lugar de hacerle un bien, lo oculta ante los ojos del otro.

En este sentido, existe una tesis expuesta por Freud (citado por Tamez Guerra, 2006) sobre la que se apoya el psicoanálisis la cual dice: “Solo puede ser educador quien es capaz de comprenderse por empatía con el “alma infantil” y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra infancia. En palabras de Bustamante-Zamudio (2009) se entiende así:

... que los educadores que no saben quién es el niño, que lo creen inocente, una tabula rasa abierta al conocimiento, no entienden con quién están tratando, no saben lo que en él ocurre, de manera que no saben lo que hacen. Por el contrario tener empatía con el alma infantil, condición para ser un educador, quiere decir conocer al perverso polimorfo, no suponerlo desde perspectivas deficitarias o santificadoras. (p.4)

El psicoanálisis es esencial, tanto como método de trabajo de investigación como por la noción de sujeto que aporta. Esta postura nos pone ante la vieja pregunta de la psicología clásica de que si la conducta es heredada o aprendida. En este sentido, Freud postuló la noción de constitución psíquica,

argumentando el hecho de que a partir de la poca programación e indefensión con que el cachorro humano viene al mundo y su sujeción en el orden simbólico –aun antes de ser concebido- ocupará un lugar en el deseo de los otros, lo que determinará su lugar de sujeto.

Reflexiones finales

Conocer los límites del campo educativo y psicoanalítico puede contribuir a abrir otras perspectivas para tratar situaciones que escapan de lo que se pretende con la educación. Todo esto es posible desde el abordaje teórico que tiene en cuenta que los mismos educadores y sus concepciones del mundo, así como la forma como significan su tarea escapan a sus determinaciones voluntarias y conscientes. Implicando otras disciplinas con el psicoanálisis sería una opción en la contribución y apoyo a fin de resignificar algunos factores que están inmersos en las “fallas” y “fracasos” que se presentan en el quehacer docente, como consecuencia de aquellas determinaciones que escapan a su saber. Esta reflexión conduce a interrogar, deconstruir juntos la ilusión en la práctica de la institución escolar.

Freud considera al inconsciente como un sistema regido por leyes, otra lógica de operar el psiquismo, por tanto, a partir de allí ya no puede asimilarse a lo consciente. No se trata de ocultismo, sino de un inconsciente eficaz indomitable por la voluntad consciente y que se produce en los síntomas, actos fallidos, sueños.

¿Qué consecuencias producirá el inconsciente en el campo pedagógico? Fundamentalmente, al destronar a la conciencia como única instancia de conocimiento, esto pone un límite a los intentos de programación pedagógica.

El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable: el psicoanálisis no apuesta al rendimiento. Entonces, el Sujeto del psicoanálisis, sujeto del inconsciente, es diferente de un supuesto Sujeto del conocimiento, donde se le otorga prevalencia a lo voluntario consciente y se considera lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde lo intelectual se considera que el psicoanálisis no es una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significativa del sujeto.

En Freud encontramos que la solidaridad entre educación y psicoanálisis, consiste en aquello que no puede, es decir: en la falta. Aclaramos, lo que crea esta afinidad entre “acto pedagógico” y “acto psicoanalítico” y con el “gobernante”, como oficios imposibles, es el hecho de que esta trilogía de actores tiene inminentemente que “vérselas” con el deseo del otro. Educado, gobernado o analizado, estos quieren actuar sus pasiones y poner en regreso la pulsión de curar de educar y de gobernar. Sin embargo, a diferencia de gobernar, tanto curar como educar tienen que ver con un saber, si bien de una naturaleza distinta.

De modo que la nueva concepción pedagógica inspirada en la nueva teoría psicoanalítica permitiría que el educador pudiese ser educado por el niño (a) mismo como Sujeto confrontando a las exigencias de la pulsión, pero al mismo tiempo en el reconocimiento de la imposibilidad, esto es, aceptar las propias fracturas y las del otro. Es entonces que desde este contexto debemos preguntarnos, con respecto a qué, de lo pedagógico es, el que el psicoanálisis pueda ser uno de esos otros discursos. Es restituirle al campo pedagógico el valor del “Sujeto” y la subjetividad ahí donde una educación inspirada nada más por su inercia ideológica, lo desconoce y lo reduce al estatuto de un “objeto” a formar.

Freud retoma para insistir lo que años antes ya había planteado en su prólogo a Augusto Aichhorn (2009); la dificultad de identificar el proceso pedagógico con el proceso analítico. Esta afirmación nos abre a interrogantes con respecto al estatuto mismo de la relación de dos campos irreductibles el uno al otro. ¿Se trata del interés que puede tener el psicoanálisis de extender su dominio de interpretación y de conocimiento a la educación, a la pedagogía? O, se trata que la pedagogía encuentre interés en los aportes del psicoanálisis?

Se pudiese proponer el lugar del psicoanálisis en relación con la educación a manera de colaboración, de aporte, uno más, no como ciencia instructora o catedrática, sino desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de sus conceptos fundamentales, tendiendo a hacer entrecruzamientos, promoviendo puntos de interrogación, y reflexión, señalando ciertas condiciones y límites del proceso educativo, en tanto se considere *al Sujeto del inconsciente*.

Para el psicoanálisis, *el Sujeto* es de entrada un sujeto en el que converge lo consiente y lo inconsciente y tiene lugar en el interior de una trama intersubjetiva., en el otro del lenguaje. De manera que, si el Sujeto no es el yo consistente de la identidad, no es el hombre tal como lo presenta la psicología tradicional, lo que conduce al descubrimiento freudiano del inconsciente y los efectos que puede producir si el discurso pedagógico lo tomará en cuenta, en tanto que, en general, no hay coincidencia entre el *Sujeto de la pedagogía* y el *Sujeto del Psicoanálisis*.

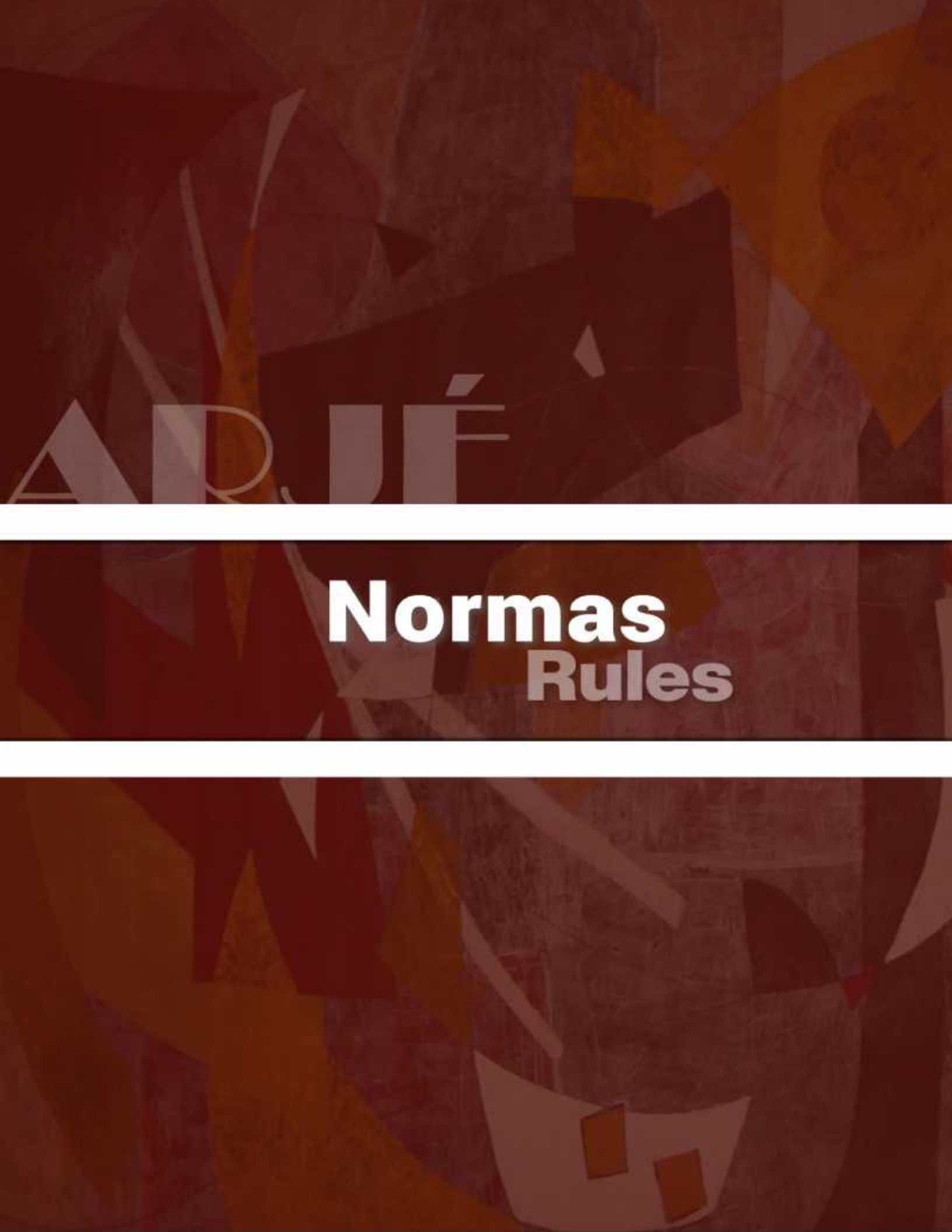
Cuestiones que aluden al inevitable malestar estructural del docente como sujeto en la cultura, no se trata de desesperanza, sino de poder fisurar los mitos de armonía y felicidad, lo cual abre las puertas de algo nuevo a producir, a posibles caminos creativos en esta profesión imposible. Resulta de interés

poder conjugara estableciendo los límites de ambos campos los aportes que desde una postura interdisciplinaria pude conseguirse desde el discurso educativo y el discurso analítico (Tovar, 2015).

Referencias

- Aichhorn, A. (2009). *Juventud descarriada*. (1925). España: Gedisa.
- Assoum, P. (1997). *Lecciones psicoanalíticas sobre la mirada y la voz*. Argentina: Nueva Visión.
- Bustamante-Zamudio, G. (2009). "Investigación, psicoanálisis y educación Parte II: Avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis". *Magis. Revista Internacional de investigación en educación*. (Vol. 1, Núm. 2, p. 261–274).
- Durkheim, É. (1976). *Representaciones individuales y representaciones colectivas en educación como socialización*. España: Salamanca.
- Elgarte, R. (2009). "Contribuciones del psicoanálisis a la educación". *Educación, lenguaje y sociedad*. (Vol. VI, N° 6, p. 117-328). Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf> [12/02/2019]
- Freud, S. (2000). *Interpretación de los sueños*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1932-1979). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Conferencia 34. Obras completas. España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1937/1981). *Análisis terminable e interminable*. Tomo III. Obras completas. España: Biblioteca Nueva.
- Freud, A. (1984). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1913). *El interés por el psicoanálisis*. Argentina: Amorrortu.
- Lacan, J. (1985). *Intervenciones y textos 2. "Dos notas sobre el niño"*. Argentina: Manantial.
- Lafón, CH. (1993). *Observar las situaciones educativas*. España: Narcea.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Pardo, M. (2010). *Freud, y los avatares del aprendizaje*. España: Gedisa.

- Rabant, C. (2001). Acerca de lo pedagógico y de lo psicoanalítico. En J. C. Filloux, *Campo pedagógico y psicoanálisis*. (P. Mahler, Trad.). Argentina: Nueva visión SAIC Disponible en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/campo-pedagoccc81gico-y-psicoanacc81lisis-jean-claude-filloux.pdf> [16/02/2019]
- Rossi, M. (2009). *Psicoanálisis y educación*. Argentina: Topia.
- Sotelo, A. (1990). *Neoliberalismo y sistema. Psicoterapia en una sociedad cambiante*. España: Herder.
- Tamez Guerra, R. (2006). *Educación y desarrollo psicoafectivo. Una propuesta de prevención y promoción de la salud psicosocial en la infancia*. Colombia: Uninorte.
- Steichen, R. (1997). *L'Identité du sujet: sa construction et ses nominations. ¿En Identification et identité dans les familles individu? Personne? Sujet?* Bruxelles: Academia Bruylant, p.11-46.
- Tovar, Z. (2015). "Hacia los avatares del sujeto que se encuentra entre el "deber ser" de lo educativo y el "ser" del psicoanálisis". *Revista Ciencias de la Educación*. (Vol. 25, N° 46, p. 104-117).



ADUÉ

Normas

Rules

NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN 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 enviar su trabajo vía correo electrónico a la dirección de la Revista.
3. Utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word (o compatible). No incluir restricciones es de lectura y edición a los archivos enviados.
4. La primera página debe contener el título del trabajo, la sección* en la que será publicado, el correspondiente resumen en español de un máximo de 120 palabras y traducido al idioma inglés (título y abstract); agregar de 3 a 5 palabras clave y la fecha de la entrega o envío del trabajo.
5. Incluir en la primera página el nombre personal con la afiliación institucional del autor (es): [Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (si procede)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (obligatorio si procede)], [Facultad (obligatorio)], [Universidad (obligatorio)], [Dirección postal (si procede)], [ciudad y país, identificador único ORCID (obligatorio) en caso de no tener, puede generarlo a través de <https://orcid.org/>], [Dirección de correo electrónico (obligatorio)]

Además de una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras y los números telefónicos de contacto actualizados y número de cédula de identidad (estos números serán para uso interno).

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 15 páginas, incluida las referencias bibliográficas; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, de doce (12) puntos.

El resumen interlineado sencillo. 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 APA (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir solo la citada en el texto. Los cuadros, esquemas y gráficos deberán ser introducidos en el lugar que corresponda dentro del texto que será enviado.

8. Las citas deben ir siempre en cursivas. Si la cita tiene menos de cuarenta palabras va en el texto, entre comillas. Si tiene más de cuarenta palabras, debe ir en un párrafo aparte, con sangría desde el margen izquierdo de 2 cms, en un bloque de interlineado a un espacio. Los títulos y subtítulos deben destacarse con negritas y nunca deben ir en mayúsculas todas sus letras.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, utilizando para ello la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis),

título del libro (en cursivas), lugar de edición y editorial. Ej.: Ponte, F. (2016). *La bioética en el ejercicio investigativo*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), volumen, número de la publicación y páginas (entre paréntesis). Por ejemplo: Illas, W. y Racamonde, M. (2015). "Construcción del Ensayo Postdoctoral". *Revista de Postgrado Nexos*. (Vol. 2, N° 1, p. 12-19).

Cuando se trate de documentos electrónicos, deberá reseñarse al final de la referencia la dirección en la cual se encuentra disponible y entre corchetes deberá señalarse la fecha de consulta. Por ejemplo:

Fernández, G. (1998). La investigación literaria. Documento disponible en: <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisiciplinarias/index.htm> [24/01/2006].

Para mayor información sobre cómo presentar las referencias, puede visitar la página:

American Psychological Association: <http://www.apa.org/>

10. 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.

11. 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.

12. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos.

13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, los trabajos serán rechazados en la revisión preliminar que a los efectos realiza el comité editorial. De verificarse el cumplimiento de las normas, se somete a la evaluación de pares a los fines de establecer un dictamen de publicación.

14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto al documento en extenso:

- a) Una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).

b) Una declaración ética en la que se dé fe de que el trabajo es el resultado de una creación original, que no han sido copiados ni plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad.

La revista rechaza toda práctica de plagio y empleará todos los recursos necesarios para detectarlo (desde software especializados hasta la experticia puesta al servicio de este propósito por parte del comité editorial y de los propios árbitros). La sospecha y constatación de plagio es causal para rechazar el documento. Incluso, después de publicar el trabajo, puede cancelarse su publicación si se presenta una denuncia expresa y formal por parte del autor o autores que han sido víctimas de plagio.

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. Los trabajos deberán ser enviados a “ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado” de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del correo electrónico arje.face@gmail.com

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

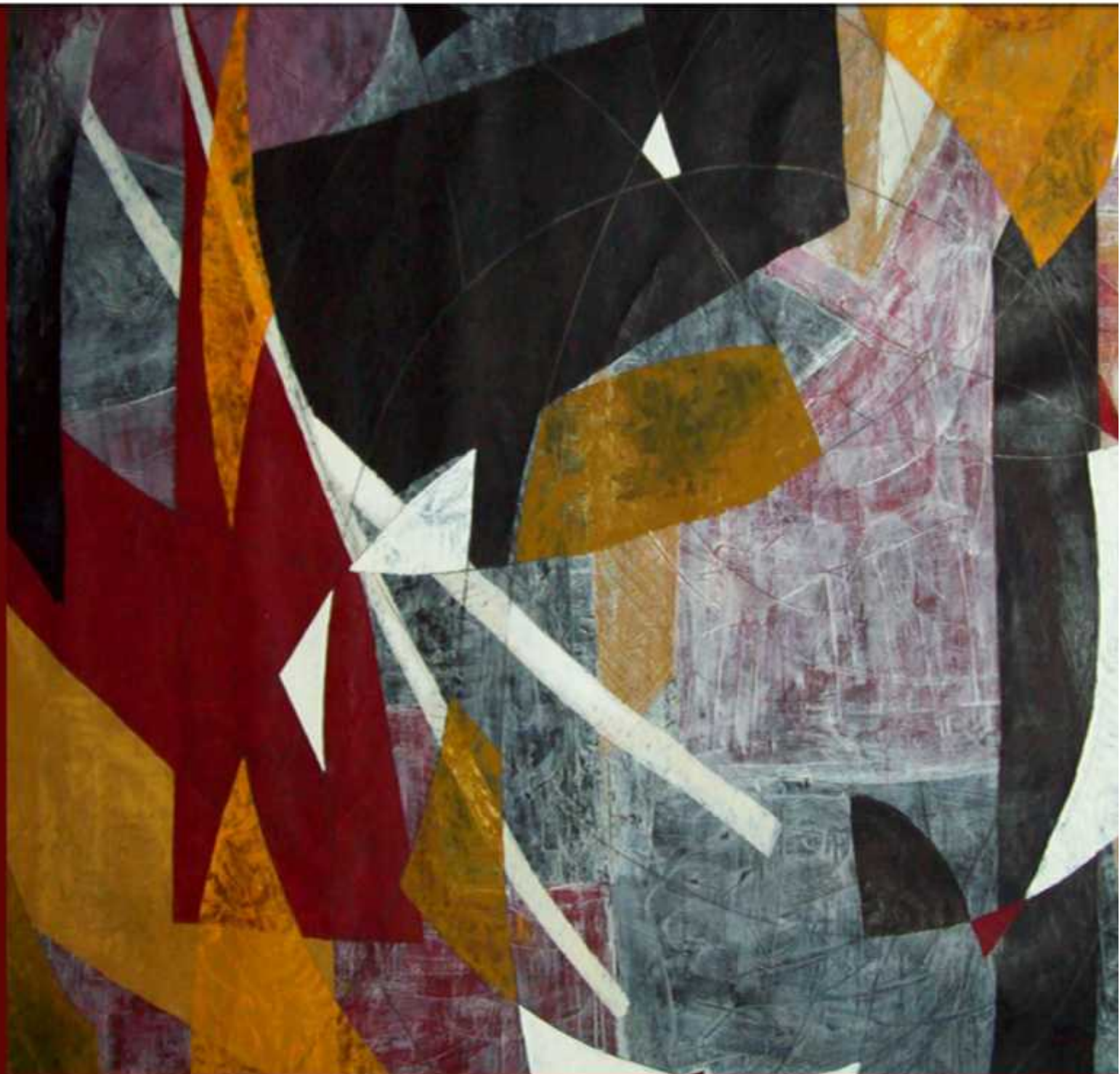
Revista ARJÉ



Volumen 13, N° 25. Edición Especial Julio - Diciembre 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



Autor: Ana Y. Hernández R.
Título: Sólo el tiempo dirá lo
que está oculto tras la pantalla
Técnica: Mixta/Lienzo
Medidas: 1,52 x 1,90 Mts.

