

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACION

Segunda Etapa / Año 2013 / Vol 23 / N° 41
Valencia, Enero-Junio / ISSN: 1316-5917 / PPI99002CA66



Facultad de Ciencias de la EDUCACIÓN
Universidad de Carabobo

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa / Año 2013 / Vol. 23/ Nº 41. Valencia, Enero - Junio

Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

©FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALENCIA, EDO. CARABOBO. VENEZUELA.

Depósito Legal: PP199002CA66

ISSN: 1316-5917

Código Revencyt: RVR031

FONACIT: Reg-2006000004.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, Edif. Administrativo, Piso 1, Naguanagua - Edo. Carabobo, Venezuela.

E-mail: ucrevistacienciasdelaeducacion@hotmail.com.

La Revista Ciencias de la Educación puede ser consultada en las direcciones electrónicas: **<http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/>** y **<http://www.cid.uc.edu.ve/>** Se encuentra indexada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT FUNDACITE MÉRIDA. Código: RVR031. Asimismo, reingresó en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas 2005, cuyo número de registro asignado es: Reg-2006000004, y está incluida en los siguientes índices de revistas digitales especializadas en educación:

- ❑ REVENCYT: Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- ❑ IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México). www.unam.mx/cesu/iresie
- ❑ DIALNET: Servicio de Alertas informativas de acceso a la literatura científica hispana. Universidad de La Rioja. España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listarevistas?tb=MA TERIA&cb=20&i=251>
- ❑ CREDI-OEI: Centro de Recursos Documentales e Informáticos. Organización de Estados Iberoamericanos. (Colombia). <http://www.oei.es/crvenezuela.htm>
- ❑ Biblioteca Universidad de Lund, Suecia: <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=journal&issn=13165917>
- ❑ LATINDEX: www.latindex.org
- ❑ CLASE: <http://dgb.unam.mx/clase.html>
- ❑ SCIELO: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php>

Esta publicación se produce como resultado de la ejecución de la Política Editorial del Fondo de Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo CDCH-UC., y la subvención de FONACIT.

Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos que aparecen en la Revista Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención. El Comité Editorial autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO



AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana

María Auxiliadora González
Asistente de la Decana

Flor Morales
Asesora de la Decana

DIRECCIONES

Julio Sánchez
Dirección de Escuela

Elizabeth Martínez
Dirección Académica

Rosa Amaya
Dirección de Gestión Administrativa

Pedro Mendoza
Dirección de Planificación

Bernardete de Agrela
**Dirección de Investigación y Producción
Intelectual**

Yarimar Requena
Dirección de Asuntos Estudiantiles

Mary Silva
Dirección de Asuntos Profesorales

José Luis García
Dirección de Biblioteca

Yole González
Dirección de Extensión Pedagógica

José Tadeo Morales
Dirección de Estudios para Graduados

Nolberto Goncalves
Dirección de Tecnología e Información

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



AUTORIDADES DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decano-Presidente
Facultad de Ciencias de la Educación-UC

Martha Cecilia Santos
Directora-Editora
Facultad de Ciencias de la Educación

Hilda Pérez
Asesora Jurídica - UC

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Brígida Ginoid de Franco
Decana FaCE. Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dra. Adriana Santos
Universidad Nacional de Colombia. (Colombia)

Dr. Gustavo Ángeles
Universidad de Guadalajara. (México)

Dr. Gabriel Parra
Universidad Simón Rodríguez. (Venezuela)

Dra. Lesbia E. Lizardo D.
Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dra. Rosa Amaya
Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Amada Mogollón
Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Thairry Briceño Evans
Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dr. Franklin León
Universidad de Carabobo (Venezuela)

COMITÉ DE ARBITRAJE

Profesores Facultad de Ciencias de la Educación

Árbitros Externos

Profesores Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Profesores Ciencias de la Salud

Profesores otras Universidades Nacionales e Internacionales

APOYO TÉCNICO Y CANJE

María Adilia Ferreira / Facultad de Ciencias de la Educación-UC
Liliana Patricia Mayorga / Facultad de Ciencias de la Educación-UC



Ulises Rojas
Vicerrector Académico UC
Presidente

Zulay Niño
Directora Ejecutiva CDCH-UC



**PROPÓSITO DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano divulgativo de los trabajos académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. En ella han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Es una revista arbitrada e indizada, de cobertura internacional adscrita al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Carabobo (CDCH-UC) y resultado de su política editorial, registrada bajo el ISSN N° 1316-5917, se ubica además, en formato electrónico.

Visión

Ser un órgano de difusión, de los aportes investigativos ubicados filosófica y pedagógicamente en el campo de las Ciencias Sociales, con altos niveles de calidad académica.

Misión

Promover y facilitar la difusión de las producciones investigativas tanto de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como de otras universidades nacionales e internacionales. Velar por la calidad de las publicaciones y coordinar esfuerzos para elevar el nivel académico del personal docente a partir del desarrollo de la investigación como función esencial de la Universidad.

Objetivos

1. Propiciar espacios para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones novedosas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y, más aún, en el campo de la educación.
2. Difundir los trabajos surgidos de la investigación, para que sirvan de orientación teórica y práctica a la comunidad académica que se desenvuelve en el contexto de la formación humanística.
3. Ofrecer un espacio para el encuentro e intercambio de visiones, reflexiones, consideraciones y cuestionamientos en torno al hacer educativo.

PRESENTACIÓN

La Revista Ciencias de la Educación, se complace en presentar a nuestra Comunidad Universitaria esta nueva edición que compendia, una producción académica interdisciplinaria en la cual el hilo conductor lo constituye la construcción relacional: *lo humano en el conocimiento y en la educación*. Ciertamente, el interés de todos los trabajos reunidos en este número, se torna muy a propósito para el momento histórico que vive el aparato educativo de nuestro país, cuyo interés apunta a reivindicar el sentido humano que convive con todo esfuerzo educativo y que devela, las posibilidades reales del hombre para construir el conocimiento, alcanzando así un desarrollo cualitativo tanto de la personalidad como de la nación.

En esta edición, la sección de ponencias apertura este número con el trabajo: *Escritura periodística en contextos educativos. Procesos reflexivos para la descolonización de la conciencia*. Posteriormente nos encontramos con la destacada presencia de tres trabajos que conforman la sección de investigación, los cuales se encuentran vinculados con las ciencias del lenguaje y con las ciencias formales, desde una dimensión eminentemente educativa. Tenemos entonces: *La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay, construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico; y, el componente histórico – cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio*.

En el rubro de artículos, la lista se torna diversa con siete trabajos que abarcan un amplio espectro de áreas del conocimiento, el cual proyecta un abanico de variadas perspectivas de análisis, reflexión y visiones críticas. Encontramos así, entre otros, los trabajos: *Educación musical en Venezuela, visión polifónica de la autonomía universitaria, cultura de paz en la formación de líderes escolares, trabajo especial de grado vinculado al conocimiento, el mesianismo tras el materialismo histórico y cualidad de conciencia: una conjunción bio-educativa por la formación social del individuo*.

Para culminar, la sección de ensayos con las siguientes producciones: *La incertidumbre social desde la educación matemática, el arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer, y, estructura institucional y jurídica colonial española en América: montaje*.

De esta forma, la Revista Ciencias de la Educación no sólo culmina un número más en la trayectoria de apertura, nivel y reflexión permanente que ha signado desde siempre sus páginas, sino que ratifica su compromiso sostenido con el *que hacer* de la educación y con el sentir permanente de académicos que, en constante interpelación, procuran el diálogo constructivo de todos los interlocutores que interactúan en la escena educativa. Saludamos con estima y agradecimiento a nuestros colaboradores y a toda la comunidad académica de nuestra Universidad y de otras universidades que confían en los aportes, en la rigurosidad y en el tejido de relaciones académicas que se fraguan el alto nivel intelectual de nuestra revista.

Comité Editorial

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	5
--------------------	---

Ponencia

Escritura periodística en contextos educativos. Procesos reflexivos para la descolonización de la conciencia. Ponencia presentada en el Congreso Anual 2012 ante la Asociación Caribeña de Filosofía West Indies University Puerto España, Trinidad, 19, 20 y 21 de Julio de 2012	
Martha Cecilia Santos	15

Investigación

Construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico	
María Andreina Palacios Mata.....	27
La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay	
Nancy J. Molina Boscán	46
El componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio	
Melba F. Noguera de Sánchez	57

Artículo

Cualidad de conciencia: Una conjunción bio-educativa por la formación social del individuo	
Lesvia Dirinó.....	69
El mesianismo tras el materialismo histórico	
Jesús Puerta	76
Cultura de paz en la formación de líderes escolares	
Ginoid Nazareth Franco Sánchez	99

Visión polifónica de la autonomía universitaria Omaira Chacón de Dos Santos	107
Educación musical en Venezuela Merlina Bordones	119
Aprendizaje de la matemática. Una experiencia didáctica desde la docencia universitaria José Gregorio López Bolívar	133
Trabajo especial de grado vinculado al conocimiento Amada Mogollón de González	147

Ensayo

La incertidumbre social desde la educación matemática Violerva Yasmin Alastre García / Petra Faride Grand Rodríguez	163
El arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer Isabel Falcón C.	171
Estructura institucional y jurídica colonial española en América: montaje Raúl Meléndez M.	189



NORMATIVA DE LA "Revista Ciencias de la Educación"



La Revista Ciencias de la Educación es el órgano difusor de los trabajos académicos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. Su filosofía se ubica en el ámbito humanista, para proyectar el pensamiento reflexivo sobre temas de interés para profesores y alumnos, que conduzca al conocimiento profundo del hombre que se desea educar y la sociedad requiere. En esta Revista han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Sus objetivos están centrados en prestar un servicio divulgativo de las investigaciones realizadas y servir como estímulo para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones novedosas, todo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

- 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 evento similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
- 2) Entregar tres (3) ejemplares del trabajo en papel tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms., derecho e inferior 2,5 cms. y grabado en dos (1) CD's en Word 97-2003 bajo ambiente Windows.
- 3) De los tres (3) ejemplares, dos (2) deben venir **sin identificación personal** para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.
- 4) La **primera página del ejemplar con identificación personal** debe contener título, autor(es), número de documento de identidad (indispensable), correo electrónico (indispensable), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la Sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).
- 5) La **primera página de los ejemplares sin identificación personal** sólo debe traer el título del trabajo, la Sección* y el resumen en español y en inglés (título y abstract).

***Secciones:**

- I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido.
Indicar Tipo de investigación.
 - II. Diseño Instruccional
 - III. Ponencia / Conferencia.
 - IV. Artículo.
 - V. Ensayo
- 6) La extensión en trabajos de investigación, ponencias o diseños no debe exceder las **veinticinco (25) páginas**, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.
- 7) Los trabajos deben estar escritos a fuente Arial, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 150 palabras e interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras clave (que faciliten la búsqueda en la red). 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 American Psychological Association (A.P.A.) vigentes. En cuanto a la bibliografía, el autor debe incluir sólo la citada en el texto.
- 8) Criterios para la elaboración de un resumen:
- **Para una Investigación Empírica:**
Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del análisis de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando proceda. Conclusiones y recomendaciones.
 - **Para una Investigación Documental:**
Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.
- 9) Cada miembro del Comité de Arbitraje, enviará a la Dirección de la Revista, un informe escrito con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será

absolutamente confidencial. El veredicto de los Árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| a) No publicar | b) Corregir exhaustivamente |
| c) Corregir y publicar | d) Publicar |

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los Árbitros y los hará llegar al autor, quien tendrá diez (10) días hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal **b** ó **c**. En el caso del literal **a**, la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

- 10) No se devuelve los textos originales.
- 11) Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo de su adecuación a la normativa y calidad académica.
- 12) No se aceptará trabajos que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Diseños Curriculares.
- 13) Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general, de los trabajos publicados en la “**Revista Ciencias de la Educación**”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención.
- 14) En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.
- 15) El autor recibirá un (1) ejemplar del número de la Revista en la cual haya sido publicado su trabajo.

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a: Oficina Sede de la “Revista Ciencias de la Educación”, Edif. Administrativo, Piso 1, Facultad Ciencias de la Educación (Nueva Sede), Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. E-mail: ucrevistacienciasdelaeducacion@hotmail.com

PUBLICATIONS NORMS. Instructions to Authors
“Revista Ciencias de la Educación”

1. Manuscripts should not have been published before nor be currently under consideration by other journals. If the manuscript has already been submitted to a Scientific Meeting and Symposium, it is necessary to include details such as: name, date, place, and organizing institution of the event.
2. Papers should be submitted in three copies, typed on one side of standard-sized (8,5 x 11 in. or 22 x 28 cm) white bond paper, leaving 3 cm for left/superior margins and 2,5 cm for right/inferior margins. Manuscript should also be submitted in 1 CD, as 97-2003 word format, in separate files.
3. Two of the three copies submitted, should not include the author's information, so as they can be sent to the Editorial Advisory Panel.
4. The first page of the copy which has the author's identification, should include the title of the manuscript, the complete name/s (name and surname), number identification, the telephone number, fax or E-mail of the author/s, the name of the institution or place of work (also, add the city where this is located), a brief résumé of no more than 40 words, containing academic information (degrees, affiliations, research experience on the subject under discussion), the section in which the manuscript will be published and the abstract.
5. The first page of the copies without identification, will only include the title of the manuscript), the section in which the manuscript will be published and the abstract.

Sections:

I RE SEARCH: Either in progress or concluded

II INSTRUCTIONAL DESIGN

III LECTURE

IV ARTICLE

V ESSAY

VI LITERATURE: Specify gender (narration, poetry, drama, etc.)

6. Papers (Research reports, articles, designs, etc.) should not exceed 18 pages in length (including graphics, diagrams, tables, charts, references); for all sections, papers presenting less than 18 pages are accepted.
7. Papers should be written in 1 ½ spacing, using 12-pt Arial and be preceded by an abstract of no more than 120 words with one line space, in both languages Spanish and English with their respective titles. Between five

and three key words should be included at the end of each abstract in the respective language.

8. Abstracts should present the following characteristics:

Abstracts of a report of an empirical study:

Problem and general objective, description of the theoretical approach, research type, method and design (description of the sample or participants, techniques, procedures or instruments for data gathering). Results (analysis, including statistical levels when necessary), conclusions and recommendations.

Abstracts of a documental study

Research objective or purpose, description of the topic, epistemological approach, construct, scope of the study, sources and conclusions.

9. Every member of the Evaluation Committee will send a written evaluation report to the Editorial Board of the Journal with the correspondent remarks that he/she considers the paper deserves. This evaluation will be absolutely confidential. The results of the evaluation should coincide with one of the following criteria:

The article is not publishable

The article is publishable but it requires substantial modifications

The article is publishable but it requires slight modifications

The article is publishable No modifications are required

10. Manuscripts are never returned to authors
11. The publication date of a manuscript depends on its submission date, as well as on its adequacy to the norms and on its academic quality.
12. Manuscripts that do not adhere to the norms will not be subject to evaluation.
13. Authors will receive two (1) originals of the journal with the publication

NOTE: Papers should be mailed in separate files to: "Revista Ciencias de la Educación", Edif. Administrativo, Piso 1, Facultad Ciencias de la Educación (Nueva Sede), Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. E-mail: ucrevistacienciasdelaeducacion@hotmail.com.

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los Árbitros tendrán como misión:

- Evaluar, en un tiempo no mayor a diez (10) días hábiles -contados a partir de la fecha de recibido para arbitrar-, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista, de acuerdo a la normativa establecida previamente.
- Informar al(a) 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**

Funciones del Comité de Arbitraje Interno:

- a) Orientar la política que debe seguir la Revista.
- b) Elaborar y/o actualizar el baremo para la evaluación de los trabajos a publicar.
- c) Dictaminar sobre actualización y profundización de las temáticas planteadas en cada una de las publicaciones.
- d) Evaluar la acreditación científica de los autores.
- e) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- f) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, cuando no cumplan con el perfil exigido.
- g) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo establecido.
- h) Mantener un registro actualizado de los índices acumulados impresos en las diferentes publicaciones de la Revista.
- i) Las demás que asigne el(la) Director(a)-Editor(a).

Funciones de los Árbitros Externos:

- a) Evaluar los trabajos, a publicarse en la revista, asignados por el Comité Editorial cuando el tema por su contenido especial así lo amerite.
- b) Dictaminar sobre actualización y profundización de la temática planteada en cada una de las publicaciones.
- c) Evaluar la acreditación científica de los autores.
- d) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- e) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, cuando no cumplan con el perfil exigido.
- f) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo previsto.

ESCRITURA PERIODÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. PROCESOS REFLEXIVOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA CONCIENCIA

*Ponencia presentada en el Congreso
Anual 2012 ante la Asociación
Caribeña de Filosofía West Indies
University Puerto España, Trinidad,
19, 20 y 21 de Julio de 2012*

RESUMEN

Los medios de comunicación modernos, a lo largo de su historia, han contribuido a socializar patrones cognitivos, difundiendo ideologías y educando informalmente a sus audiencias. Mas recientemente, el desarrollo de las tecnologías interactivas ha dado origen a lo que Rosnay (1996) ha caracterizado como una “red neuronal planetaria, constituida por los organismos biológicos, tecnológicos y electrónicos”. Este “cerebro planetario” actúa propagando rápidamente imágenes, sonidos, códigos, expresiones de la experiencia y la emoción, imponiendo una visión del mundo única y potenciando la asimetría de poder entre los medios-emisores y los destinatarios objeto de sus mensajes. Las corporaciones de la comunicación se han constituido, en el contexto de esta red, en nodos transnacionales de poder económico, político y epistémico, con una posición hegemónica desde la cual modelan la cultura contemporánea. Los sistemas escolares, por su parte, continúan esquivando el abordaje liberador de la escritura, pues permanecen sumergidos en el *paradigma colonialista* que reproduce, a escala local, las prácticas

.....
Autora:

Martha Cecilia Santos
marthasantos16@gmail.com

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la
Educación
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Licenciada en Educación Mención
Lengua y Literatura, Magister en
Lectura y Escritura; Doctorando
en Educación (UC - Venezuela).
Profesora del Departamento de
Artes y Tecnología Educativa
de la Facultad de Ciencias de
la Educación de la Universidad
de Carabobo, en el área de
promoción cultural y periodismo
estudiantil.*

PONENCIA

**ESCRITURA PERIODÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. PROCESOS REFLEXIVOS
PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA CONCIENCIA**

Martha Cecilia Santos

p.p. 15-26

globales de dominación presentes en las formas del lenguaje oral, escrito y virtual. Siguiendo las ideas de Dussel (1980), Freire (1996) y Mignolo (2007), entre otros autores, en el presente trabajo se llega a la conclusión de que sólo una desvinculación significativa permitirá abordar, desde un paradigma anticolonial, otras epistemologías con las cuales describir, narrar y contar nuestra historia.

Palabras clave: escritura, cerebro planetario, colonialismo, medios de comunicación.

**JOURNALIST WRITING IN EDUCATIONAL CONTEXTS. REFLEXIVE
PROCESSES FOR THE DECOLONIZATION OF CONSCIOUSNESS**

ABSTRACT

Modern media, throughout history, have contributed to socialize cognitive patterns by spreading ideologies and informally educating their audiences. More recently, the development of interactive technologies has given rise to what Rosnay (1996) has characterized as a “planetary neural network, constituted by biological, technological and electronic organisms”. This “global brain” acts rapidly spreading images, sounds, codes, and experience and emotion expressions, imposing a single worldview and enhancing the asymmetry of power between media-emitters and target-receivers of the message. Communication companies have constituted, in the context of this network, transnational nodes of economic, political and epistemic power, with a hegemonic position from which they shape contemporary culture. School systems, meanwhile, continue evading the liberating approach of writing, thus they remain submerged in the colonialist paradigm that reproduces at a local level, the global practices of domination, present in the registers of the oral, written and virtual language. Following the ideas of Dussel (1980), Freire (1996) and Mignolo (2007), among others, in the present study one can conclude, that only a significant decoupling would permit us to address from the anti-colonial paradigm, other epistemologies to describe, narrate and tell our story.

Keywords: writing, world Brain, colonialism, mass communication.

**ESCRITURA PERIODÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.
PROCESOS REFLEXIVOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA
CONCIENCIA**

**Ponencia presentada en el Congreso Anual 2012 ante la Asociación
Caribeña de Filosofía West Indies University Puerto España,
Trinidad, 19, 20 y 21 de Julio de 2012**

**Bayoán domador de tempestades,
¿no sabes de la muerte ni el olvido!
Juan Antonio Corretjer**

El Caribe constituye un mosaico de diversos territorios conformados por complejos procesos históricos, sociales, económicos, políticos, indisolublemente unidos por el mar; elemento que los acoge, une y separa a la vez. En consecuencia, las realidades educativas en estos países no son ajenas entre sí, a pesar de no compartir una misma geopolítica.

Comprender esta región es tener presente las heterogéneas formas de gobierno, entre las que se encuentran la sujeción colonial, neocolonial y las repúblicas independientes. Este Caribe posee formas de gobierno diferentes entre sí; existe el partido único, democracias tuteladas, también están las monarquías constitucionales con figuras de Primeros Ministros, Gobernador General, como en el caso de las Islas ex-colonias del Reino Unido, cuyos pobladores se reconocen como súbditos de la Reina Isabel II. Otros territorios como: Anguila, Bermudas, Islas Caimán, Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas y Monserrat son Territorios de Ultramar del Reino Unido; bajo la figura de Departamentos de Ultramar Francia legisla sobre: Guadalupe, Martinica, San Martín y San Bartolomé, así como en la Guayana Francesa ubicada en la costa norte de América del Sur. El Reino de los Países Bajos cuenta con el país autónomo de Aruba y las llamadas Antillas Holandesas conformadas por San Eustaquio, Saba, la parte neerlandesa de San Martín, Curazao y Bonaire. En el caso de Puerto Rico, es un Estado Libre Asociado y las Islas Vírgenes, bajo el control directo de los Estados Unidos (Lara, 2000).

Sirvan de marco las formas de gobierno para revisar el concepto de *colonización del ser*, presente en América desde la invasión Europea al

Continente. Los europeos sepultaron la experiencia, los relatos, silenciaron y borraron la historia, y crearon la idea del Continente Americano. *Ciertos pueblos que no forman parte de la historia, no son seres*. En consecuencia, nuestros habitantes primigenios, no calificaron en la categoría de seres humanos, racionales y actores de su propia historia. (Mignolo, 2007: 30).

Después de su llegada al Continente Americano, el imperio español comenzó a sentir la necesidad de obtener y conservar los bienes usurpados. Fue entonces cuando emprendieron la mayor hazaña: utilizar la lengua escrita para legitimar el poder de la Corona, asegurar la apropiación de las tierras y todo tipo de mercancías valiosas. Este hecho, todavía en el siglo XXI, alcanza y conspira contra los pueblos de América que luchan por su emancipación política y cultural (Santos, 2010).

Desde entonces, una lógica de la colonialidad viene operando enclavada en una estructura de *dominio colonial*, con acción y discurso sustentado en el progreso al que todos deben someterse. Esta lógica opera en cuatro dominios: el económico, el político, social y epistémico. Parte de ella se ve reflejada en el concepto de saber, transmitido desde la llegada de los europeos al Continente; concepción validado como único para interpretar el mundo y escribir la historia oficial del invasor. *La colonialidad del conocimiento* usurpó no solo el significado sino, la subjetividad de los pueblos originarios, perpetuándose hasta nuestros días. Al observar en la actualidad la ubicación de los centros de poder, encontramos en los países más poderosos, económica y militarmente, cantidad y calidad de universidades, empresas y bancos importantes del planeta (Mignolo, 2007: 36).

El nexo histórico vivido por los pueblos de América está arraigado fuertemente en la experiencia de la colonización, ella ha impactado el lenguaje y el conocimiento. No obstante, permanece intacto en las formas cómo se enseña, en los libros de conocimientos, la vida cultural, el imaginario popular, en las desesperanzas y aspiraciones que desean para sí mismos los pueblos de nuestro Continente.

La trampa, como bien lo señala De Sousa (2010), es afirmar que “el colonialismo fue superado con las independencias del continente. Otra vertiente de la tradición crítica, anuncia que el colonialismo continúa igual o peor después de las luchas independentistas, y ha penetrado incluso la subjetividad” (p. 14).

Sin embargo, los pueblos nunca se rinden y conservan en su acervo cultural, las bases fundamentales para abrir trincheras. Desde esta lucha está surgiendo un paradigma emancipatorio, liberador que plantea una epistemología para generar conocimiento crítico de la realidad y el entorno. Si el conocimiento no es neutro es porque se produce en una realidad concreta, con intereses de la comunidad que padece socialmente. Siguiendo a Falls Borda: *Es necesario descubrir esa base, para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad.* (Borda, 1980: 72)

La Epistemología es la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúa las diferentes formas de conocimiento (Olivé, 2009: 2). Los pueblos ancestrales transmiten sus conocimientos de manera oral y con ejemplos; lo cual nos dice que los seres humanos en su diversidad tienen distintas maneras de ver y comprender el mundo, toda la humanidad, en consecuencia, estaría en problemas al no educar para la participación en prácticas sociales, en las cuales se dinamice la creatividad liberadora, y permita la elección de saberes con el reconocimiento y la posibilidad de acceder otras formas de conocimiento en igualdad de oportunidades.

Con las crisis sociales, políticas, económicas, religiosas y ecológicas vividas en todo el mundo, surge la iniciativa de La Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, con la creación de la Pluriversidad Amawtay Wasi; desde el paradigma de la vincularidad, construye una epistemología unida a la idea de la relación entre sujetos, cuyos opuestos coexisten, no se niegan, en consonancia la cosmovisión se comprende en la idea de que todos los seres están unidos entre sí, en la trama de la vida. Esta crítica contra hegemónica propone un nuevo paradigma, integrando los saberes ancestrales a la cultura Occidental, reivindica los derechos de pueblos originarios, las autonomías y la libre determinación.

La concreción del proyecto Amawtay Wasi se constituye en un desafío del Movimiento Indígena Ecuatoriano, fundamental para enfrentar la colonialidad del poder y cómo se ha entendido hasta ahora el Estado y la actividad política en general, develando la coexistencia de diferentes racionalidades y otras formas de producción del conocimiento. De allí que, la apertura a otros marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían

**ESCRITURA PERIODÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. PROCESOS REFLEXIVOS
PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA CONCIENCIA**

Martha Cecilia Santos
p.p. 15-26

la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal, hacia otra postura política y ética, abre la posibilidad y el reconocimiento de distintos modos de pensar.

Otro ejemplo, en el marco de la organización de los pueblos originarios, es el de Gonawindua Tayrona, la cual agrupa a los pueblos Kogi, Arhuaco y Wiwa e incluye 60 Caseríos; estando ubicados en la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia. Su creación tuvo como objetivos, defender la tradición y al mismo tiempo, servir de ente interlocutor de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada con el exterior; de tal manera que, los Mamos o líderes espirituales, lograran el cumplimiento de la misión que les fue encomendada y se garantizara la reproducción cultural de estos pueblos, a través del cuidado de la Madre Tierra.

Ante las continuas amenazas a los territorios ancestrales, considerados sagrados, estos pueblos originarios enclavados en la geografía colombiana, han dado una dura batalla contra el gobierno y las transnacionales, por los constantes ataques, usurpación y destrucción de los espacios geográficos de estos asentamientos indígenas, tratando de evitar un desenlace que conduciría a la desaparición de su cultura e identidad. De tal manera que se han organizado en un Consejo Territorial de Cabildos, iniciando la recuperación de sus territorios para garantizar la sobrevivencia de los bosques y el agua entre otros. La historia contada por sus protagonistas insiste en la necesidad de un cambio de actitud del hombre ante el uso y ocupación de la tierra. Se requiere la utilización de los recursos pero, de manera organizada y justa, con lo cual se traerá beneficios a todas las culturas. Tradicionalmente, los pueblos originarios han sido guardianes de la Madre Tierra y portadores de importantes saberes como la conservación y la biodiversidad, legado de sus ancestros.

En este escenario, la educación en América y el Caribe tiene aliados epistemológicos, otras formas de interpretar el mundo, pero a su vez históricamente está anclada en estructuras dominantes en las que el poder del conocimiento vive en la colonización de las mentes, especialmente las escuelas y los medios de comunicación, constituidos en laboratorios desde los cuales se reproduce la valorización de las culturas dominantes eurocéntricas, en desmedro de otras formas de conocimiento contrahegemónicas. El destino de nuestros pueblos ha estado signado por

la condición de subalternos al que hemos sido confinados; nos corresponde ahora, incluir los conocimientos ancestrales vivos aún, las palabras que nos identifican, la teoría y la práctica como elementos de aprendizaje dentro de la vivencia y la espiritualidad en los métodos de enseñanza actual.

La educación en el Caribe debe analizar la importancia de los grandes medios de comunicación, y cómo han logrado convertirse en constructores de consensos, gracias a su enorme poder de cobertura de muchos sucesos. Estos grandes medios llamados también “La universidad del pueblo” actúan bajo la persuasión del Síndrome ideológico de fondo, al crear la necesidad del consumo de mercancías que los países del centro producen; el sistema a su vez se publicita en *la Escuela del pueblo* direccionada por las multinacionales al servicio de la cultura imperial, enajenando la cultura popular liberadora (Dussel, 1980: 63).

En la práctica, todos los medios de comunicación reproducen, consciente o inconscientemente, los valores y la ideología política, económica, étnica o religiosa de los propietarios o editores. La perspectiva ideológica de un texto periodístico puede apreciarse en la ambivalencia de ciertos conceptos utilizados para legitimar un sistema económico y deslegitimar a otro; en la relevancia otorgada a los individuos, grupos o situaciones favorables al interés del editor y la relegación o supresión de los que le resultan adversos; en la mera distorsión de la verdad, magnificando o minimizando los hechos (Santos; 2010).

La capacidad que tienen estas maquinarias informativas para llegar a un número masivo de usuarios, ha traído como consecuencia que su credibilidad sea considerada mayor que la de los pequeños medios locales, y ha incrementado las posibilidades de que su modelo de interpretación de la realidad se imponga como el preferido por el público. En el pasado, quienes sirvieron de multiplicadores de las ideas de los grupos hegemónicos fueron las instituciones religiosas, políticas, las universidades y posteriormente las escuelas.

Los medios de comunicación son instrumentos educativos de primer orden, al proponer formas y modelos de comportamiento basados en la identificación de la audiencia; por otra parte, juegan un rol fundamental en la construcción del conocimiento de la realidad social, creando lo que aceptamos como realidad y actuando en la elaboración de significados y

valoraciones. Varían su estructura con los cambios tecnológicos que están ocurriendo permanentemente, su apariencia puede estar en formatos de papel o dispositivos digitales.

Sin embargo, la principal problemática en relación a los llamados grandes medios de comunicación, en la manera como está mediada la información por diversos intereses, entre ellos: personales, económicos, políticos, ideológicos, etc. De tal manera, presentan la información acompañada de interpretaciones, juicios de valor y finalmente el receptor recibe una visión parcializada y sesgada de los hechos. Estos criterios hegemónicos establecidos por los dueños de las transnacionales de la comunicación, o los gobiernos de turno, han instaurado una cultura a través de la unificación de la visión del mundo, el pensamiento único, la uniformidad de sentimientos, conocimientos, gustos y valores.

El desarrollo de las tecnologías interactivas ha dado origen a lo que Rosnay (1996) ha caracterizado como una “red neuronal planetaria, constituida por los organismos biológicos, tecnológicos y electrónicos”. Este “cerebro planetario” actúa propagando rápidamente imágenes, sonidos, códigos, expresiones de la experiencia y la emoción, imponiendo una visión del mundo única y potenciando la asimetría de poder entre los medios-emisores y los destinatarios objeto de sus mensajes. La biología, la mecánica y la electrónica estarán cada vez más ligadas a través de la interface y el ser humano se unirá a los objetos estáticos a través de la simbiosis; así mismo este cerebro planetario acentuará las diferencias entre los que tienen y los que no, como así lo demuestra el 5 % de la población mundial que no tiene acceso a internet.

Las corporaciones de la comunicación se han constituido, en el contexto de esta red, en nodos transnacionales de poder económico, político y epistémico, con una posición hegemónica desde la cual modelan la cultura contemporánea. Los sistemas escolares, por su parte, continúan esquivando el abordaje liberador de la comprensión y producción de información periodística, pues permanecen sumergidos en el *paradigma colonialista* que reproduce, a escala local, las prácticas globales de dominación presentes en las formas del lenguaje oral, escrito y virtual.

En la llamada *sociedad informacional* (Castells, 2004), los grandes medios de comunicación han logrado convertirse en constructores de

consensos, gracias a su enorme poder de cobertura de muchos sucesos. La capacidad de estas maquinarias informativas para llegar a un número masivo de usuarios ha traído como consecuencia un aumento en su credibilidad, considerada mayor que la de los pequeños medios locales, y ha incrementado las posibilidades de que su modelo interpretativo de la realidad, se imponga como el preferido por el público.

Por otra parte, el monopolio de la información mundial viene siendo ocupado lentamente, así lo demuestran las experiencias exitosas que recorren el mundo, con el poder informativo que ha suscitado el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación. Hoy es posible filmar una película con una cámara portátil, pequeña, liviana y económica. Además de transmitir información en tiempo real, es enviada desde el lugar de los hechos, muchas veces por usuarios que no son periodistas.

Estas nuevas formas de comunicación, están abriendo, aparentemente la participación para quienes posean alfabetización tecnológica, y acceso. Esta democracia cibernética clasista, tiene de importante que visibiliza a otros actores sociales, quienes pueden expresarse sin intermediarios. Los grandes medios de información se reagrupan como el capitalismo y crean espacios dentro de sus medios, es lo que llaman el periodismo ciudadano y participativo, de un sector obviamente educado y que posee los medios tecnológicos para entrar en este circuito informativo.

Los cambios paradigmáticos están llegando a todas las instancias del hacer humano, es así como las audiencias de otros tiempos, pasivos consumidores de información, hoy una parte determinante, son usuarios protagonistas, que conocen y utilizan las tecnologías informáticas, dan cuenta a otros en la red, utilizando fotos, archivos, textos escritos etc. sin que se manifieste la censura de los medios públicos o privados, rompiendo el monopolio de la versión única.

Por otra parte, poderosas compañías transnacionales de la comunicación, vienen sufriendo una caída vertiginosa en la calidad de la información; y junto con el avance de las nuevas tecnologías está dando paso a un mayor número de internautas, la cuarta parte de la humanidad (1.500 millones de personas) se convierten según Pisani y Piotet (2009) en *Webactores*. Llamados así por la capacidad de los internautas actuales, para producir, actuar, modificar y reformar los contenidos de la web.

El mundo está cambiando, y con él las reglas del poder organizado de la información, los usuarios se desplazan de los medios tradicionales a otros lugares para buscar o suministrar información. Esta relación de intercambios horizontales en la web, fluye y marca una profunda coyuntura en los tradicionales artículos estructurados y los nuevos formatos llamados flujos de noticias, o fragmentos a los que se les da sentido.

Para Shirky (2010) el sistema mediante el cual la información se recibía por la vía de la televisión o prensa era de *Uno a muchos One to many*, pero los cambios venidos por los aportes de las nuevas tecnologías, provoca un vuelco en el sistema y cambia de *Muchos a muchos Many to many*. Entonces la manera como se participa, produce y se socializa está determinada por las redes sociales.

En consecuencia los ciudadanos de la era global se ven obligados a interactuar permanentemente con los medios, como receptores de mensajes y en menor medida, como codificadores y emisores de contenidos; de allí la necesidad de alfabetizar a la población para aprender a interpretar, críticamente, los mensajes mediáticos y ejercitarse como productores críticos y autónomos de mensajes. En este sentido analizar la educación formal y sus objetivos, permite evidenciar cómo ya no posee el monopolio y no es el único lugar legítimo del saber, ya que ante los cambios tecnológicos y sociales contemporáneos “la educación incompleta y atrasada convive con la intensa interconexión del mundo audiovisual de masas” (Brunner, 1989: 62).

En la globalización y el avance tecnológico es necesario encontrarnos en las ideas del gran pedagogo y pensador Paulo Freire (1986,1996) con quien compartimos la condición de ser latinoamericanos y la omnipresente opresión de la que hemos sido objeto históricamente los pueblos de este Continente. A través de los siglos surgieron nuevas formas de encubrimiento de la opresión, transformándose continuamente, camuflándose para percibir a la miseria como un hecho natural, con la esperanza de que los pueblos de América, soporten las condiciones de exclusión e indignidad en las que les ha tocado vivir.

Se requiere por lo tanto, encontrar el camino de la *liberación*, no para que otro nos libere, se trata de liberarnos *en comunión*. Freire nos recuerda, en sus tesis sobre la pedagogía y las prácticas educativas, que encontrar la ruta, la génesis y razón de ser, es parte de la tarea de enseñar y aprender.

Se hace imperativo entonces, asumir los valores históricos y culturales de los pueblos, reconocer la diversidad, la participación y el empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos, sin los cuales el desarrollo de una conciencia crítica sería imposible. Este punto de inflexión es el que permitirá diferenciar la diversidad de la inequidad, y emanciparse de las relaciones de poder injustas, basadas en la concentración y enajenación de los acumulados del capital económico, cultural y social.

Nuestro continente todavía no se mira en su realidad, aún requiere estimarse, reconocerse en el lugar que por derecho le corresponde, en su americanidad tantas veces, cantada, contada, pintada, bailada, esculpida por sus cultores populares, sus escritores y pensadores más auténticos.

En consecuencia, es innegable la complejidad del territorio denominado Caribe y su ubicación estratégica; esta misma condición ha permitido el intercambio de mercancías, ideas, pero a su vez la región históricamente ha sido objeto de reparto y saqueo, además de considerársele un codiciado botín, por parte de las grandes potencias, que aun mantienen el control político y económico de algunas Islas del Caribe; sin embargo, la construcción del reconocimiento y la fraternidad de la región, necesarios para tejer los lazos comunes, reescribir, narrar y contar nuestra historia, están por llegar.

Finalmente una tarea impostergable nos convoca a todos para desvincularnos significativamente de las estructuras dominantes del poder hegemónico y construir epistemologías desde el paradigma anticolonial, para revertir en alianza con la educación popular, y los medios de comunicación alternativos, la histórica explotación y dominación escondida en los sistemas colonialistas injustos, omnipresentes en el quehacer económico, político, educativo, cultural, social de la caribeña.

REFERENCIAS

- Borda, F. (1980). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Brunner, J. (1989). *Medios, modernidad, cultura*. Nº 19, Madrid: Telos.
- Castells, M. (2004). *La era de la información* (2 t.) (C. Martínez Gimeno. Trad) (5ª. Ed.). México: Siglo XXI.

- De Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico*. Madrid-España: Cátedra.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo-Uruguay: Trilce
- Dussel, E. (1980). *La Pedagógica latinoamericana*. Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Gonawindua Tayrona. (2012). [Página Web en Línea]. Disponible: <http://gonawindua.org>. [Consulta:2012, febrero 25]
- Lara, O. (2000). *Breve historia del Caribe*. Colección El Libro Menor, N° 223. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. España: Gedisa.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistémica* En: *Pluralismo Epistemológico*. La Paz-Bolivia: Classo.
- Pisani, F. y Pietet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes, cómo la web está cambiando el mundo*. España: Paidós
- Shirky, C. (2010). *Cognitive Surplus: Creativity and generosity in a connected age*. USA: Penguin press.
- Santos, M. (2010). *Los desafíos políticos y pedagógicos de la educación para los medios*. En Revista de Estudios Culturales. Volumen 3, N° 6. Julio/diciembre Valencia: Universidad de Carabobo.
- Santos, M. (2010, 09). *Lengua escrita y poder en las sociedades postcoloniales de América latina y el Caribe*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Estudios Caribeños, Colombia.
- Torres, M. (1986) *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire* (pp. 95/116). Quito: CECCA-CEDECO.
- Rondón, M. y Santos, M. (2012, abril, 26). I Simposio Internacional de Interculturalidad. [Entrevista a García, J. y Pitaluña, J.] .Altavoz FaCE-UC, Año III n° 7, 5-6.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO DESDE EL HACER PRÁCTICO

RESUMEN

La investigación abordó la problemática de la enseñanza matemática en la transformación de la educación universitaria. Tuvo como objetivo establecer los elementos didácticos que permitan la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario del Programa Nacional de Formación en Informática. Se adoptó la metodología investigación de campo. El resultado fue la incorporación del hacer práctico en el quehacer matemático, logrando un aprendizaje significativo. Como conclusión, los elementos didácticos permiten modificar los paradigmas de enseñanza tradicionales hasta revolucionar los espacios educativos con la visión de desaprender lo que se ha aprendido, abriendo paso al aprender haciendo, mediante la búsqueda de nuevos conceptos epistémicos contextualizados, con un aporte social-reflexivo-crítico a la comunidad.

Palabras clave: enseñanza de la matemática, construcción del conocimiento, hacer práctico y transformación universitaria.

.....
Autora:

María Andreina Palacios Mata
andrimata26@hotmail.com

*Instituto Universitario de
Tecnología de Valencia.
Valencia-Venezuela*

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Docente Ordinario Agregado.
Licenciada en Educación
Mención Matemática. Magíster
en Educación Matemática.
Doctoranda en Ciencias de
la Educación Universidad de
Carabobo. Culminada escolaridad.
Investigadora Tipo A. Programa
de Estímulo a la Innovación
e Investigación. Coordinadora
de la Sección de Evaluación
Institucional del Instituto
Universitario de Tecnología de
Valencia. Valencia-Venezuela*

INVESTIGACIÓN

CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE FROM PRACTICAL EXPERIENCE

ABSTRACT

This research approaches the problems of Mathematics teaching in the transformation of university education. Its main objective was to establish the educational elements that allow the construction of mathematical knowledge through the practical experience, from the transformation of the university curriculum of the National Training Program in Computer Science. The methodology was of field research type. The result was the achieving of significant learning through the incorporation of practical experience in mathematical tasks. In conclusion, the pedagogical elements help modify the traditional teaching paradigms so as to revolutionize educational spaces with the view to unlearn what has been learned, giving way to learn by doing, by finding new contextualized epistemic concepts with a thoughtful social-reflective-critical contribution to the community.

Keywords: teaching of mathematics, knowledge construction, practical experience, and university transformation.

INTRODUCCIÓN

Los momentos paradójales, incertidumbres y cambios vertiginosos coadyuvan a la transformación de la educación universitaria venezolana, donde la universidad se concibe como un espacio de encuentro para el debate pedagógico desde la praxis; en otras palabras, la noción de aprender surge del conocimiento vivencial y de enseñar a partir de los temas generadores del contexto. Es así como nace un nuevo paradigma educativo fundamentado en el hacer práctico y la reflexión crítica, permitiendo generar nuevos lineamientos curriculares sustentados en la construcción de nuevos marcos epistemológicos; dando lugar al encuentro con el “otro” fundamentado en el diálogo.

Por lo anterior, se evidencia que la transformación del currículo es una piedra angular fundamental para que el quehacer educativo en las instituciones educativas universitarias transiten caminos desde la creatividad, innovación y construcción del conocimiento a partir de la práctica hasta lograr un aprendizaje significativo, en el cual el saber es asimilado e integrado

con otros previos aplicables a la cotidianidad del entorno social donde se desenvuelve el estudiante.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la matemática no escapa a estos lineamientos lo que permite la incorporación de la actividad lúdica, como una estrategia empleada por el docente para que el estudiante construya el conocimiento a partir de la práctica vivencial hasta lograr la internalización de los procesos de resolución de problemas de una manera natural, desarrollando el pensamiento lógico, creativo e innovador, además de potenciar las actitudes, habilidades y destrezas propias del individuo para alcanzar la adquisición de un aprendizaje significativo.

Partiendo de estas ideas, es necesaria una conexión del contenido de la asignatura matemática con el mundo universitario y la cotidianidad del estudiante, donde el quehacer educativo, el sentido del descubrimiento y la creación se relacionan para lograr la adquisición de un aprendizaje significativo y vivencial, haciendo uso del juego como una forma de enseñanza, permitiendo la integración de los factores cognoscitivos, motivacionales, afectivas y sociales, que se manifiestan de manera simultánea durante el desarrollo de la actividad, generando el pensar, sentir y el hacer mientras se divierten, adquiriendo conocimientos a partir de sus propias experiencias.

En este sentido, se plantea la investigación en el contexto del Programa Nacional en Informática, administrado en el Instituto Universitario de Tecnología de Valencia, siendo el objetivo general establecer los elementos didácticos que permiten la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario de este programa, en el cual el juego se integra en el quehacer educativo para lograr aprendizajes significativos y contextualizados.

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EL DEVENIR DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

La educación universitaria venezolana transita caminos que conllevan a la transformación en los lineamientos curriculares, siendo necesaria la ruptura de los modelos clásicos de enseñanza tradicional, existiendo el interés y la necesidad de que se produzca un cambio paradigmático significativo, requiriendo para ello nuevas construcciones gnoseológicas, epistemológicas y ontológicas. Tal como lo plantea Bonilla (2004), la educación no puede

ni debe permanecer abstraída a los cambios epocales que se fusionan con la orientación y trascienden contenidos, saberes y procesos hasta la transformación de la realidad, vinculando el saber vivencial tanto individual como colectivo hasta lograr el aprendizaje de manera significativa.

Desde esta visión, debe entenderse que los espacios del saber se nutren de contribuciones de diversas disciplinas científicas, además de las diferencias vivenciales del entorno individual, cotidiano, colectivo y epocal donde se desenvuelve el ser humano, partiendo de lo desconocido hasta la posibilidad de lo nuevo e inagotable por descubrir, logrando potenciar las aptitudes y actitudes, tanto personal como miembro de una colectividad, todo este proceso permite consustanciarse con la evolución social que conduce a la comprensión de la persona humana en sí misma y de su entorno, con base en los conocimientos, experiencias y valores culturales que le son propios y compartidos en el proceso de socialización, a través de la educación.

La educación se considera “un proceso de acomodar el futuro al pasado... utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro” (Dewey, 2004, p. 76). Igualmente, Vadillo y Klingler (2004) citan a Giner, expresando que la educación:

Es una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual la acción del educador intencional desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y, aun de cada grupo social, para su propia formación y cultivo; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontáneamente, ya en forma de una colaboración también intencional (p. 2).

En el discurso desarrollado, estos pensadores han considerado a la educación como la base del progreso y fundamento mismo del desarrollo de una sociedad, es decir, es el eje central o punto de partida para la evolución social, siendo un proceso de formación integral que ha de potenciar las actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas hasta lograr la humanización de la persona, conduciéndola a la comprensión de sí misma, como miembro de una realidad donde la diversidad y pluralidad de pensamientos

se amalgaman con la práctica para transitar caminos que impulsen la socialización, fundamentada en el respeto del hombre y sus complejidades.

Por consiguiente, surge una nueva visión de la educación universitaria desde la perspectiva de un cambio en los lineamientos curriculares y las estrategias pedagógicas de enseñanza, en la cual la educabilidad del participante no debe fundamentarse únicamente en lo que pueda conocer o la potencial capacidad de intervención, interpretación y adaptación al medio que lo rodea, sino también en el desarrollo humanista, con la finalidad de trascender más allá del crecimiento de una persona integral, conduciéndolo a la comprensión como individuo y su relación con el entorno, logrando de esta manera desarrollar actitudes, habilidades y destrezas cognitivas para comprender, razonar, interpretar, crear y aprender un conocimiento práctico, donde el ser humano parte de lo desconocido hasta encontrar el camino que le permita descubrir y entender lo nuevo e inagotable del saber e integrarlo en la cotidianidad de su experiencia vivencial.

De esta manera, la educación en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), sintetiza las categorías de una nueva visión de los espacios educativos para la producción y la productividad que orienta la formación en el trabajo en colectivo respetando la diversidad, además de fortalecer la práctica productiva con la filosofía de aprender haciendo y enseñar para producir. En esta nueva visión, el quehacer educativo trasciende las paredes del aula y el espacio universitario en la búsqueda de la construcción del conocimiento significativo a partir de la relación directa del participante como investigador en el contexto, para brindar soluciones viables que den respuestas a las necesidades reales de la comunidad.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece que el sistema educativo, está organizado por el subsistema de educación básica y el subsistema de educación universitaria; esta última ha de impulsar la formación y el desarrollo de un ciudadano integral, humanista, reflexivo y sensible a la realidad social. Por ello, la construcción del saber se logra a partir de la suma de vivencias transformadas en saberes, adquiridas a través de la práctica mediante la liberación de la inteligencia innata del individuo, encaminándolo hacia la posibilidad de darse cuenta de aprender y comprender por sí mismo, mediante la percepción y la razón, producto de

ese proceso socializador, proveniente de los acontecimientos que ocurren y forman parte del entorno individual, colectivo y cotidiano en el cual se desenvuelve.

La transformación de las universidades oficiales venezolanas se encuentra enmarcada en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, Simón Bolívar 2007-2013, fundamentados en la inclusión progresiva de la población para la construcción de una sociedad humanista con sentido de pertenencia, participativa y protagonista en la unificación para lograr un bien común, cambiando esa debilidad individual en una fuerza colectiva, lo cual permita modificar los espacios del saber universitario e integrar en ellos las necesidades de la comunidad y del contexto cotidiano, con una perspectiva de un ser integral y humanista hasta transversalizar los ejes curriculares a través de la ética fundamentada en los valores sociales promoviendo la libertad, solidaridad, equidad, igualdad, respeto, participación, justicia, además la cooperación para alcanzar el cambio planteado.

En este mismo orden de ideas, mediante el Decreto 6.650 del 24 de marzo de 2009, publicado en Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo 2009, se oficializa la creación de la Misión Alma Mater, con el propósito de impulsar la transformación de los Institutos y Colegios Universitarios a Universidades Politécnicas Territoriales. Se modifican las antiguas carreras técnicas que pasan de un modelo tradicional, netamente conductista, desde el conocimiento fragmentado y alejado de la realidad hasta un paradigma constructivista que coadyuva a desarrollar los Programas Nacionales de Formación (PNF). En este sentido, el desarrollo curricular de estos programas permite gestionar la educación universitaria desde un proceso dialógico y participativo; además, la ruptura de la parcelación de las áreas, hasta lograr la integración de saberes y éstos, a su vez, articulados con el perfil del egresado. También es importante que los participantes estén en contacto mediante la práctica en las comunidades y la industria, en el mismo momento que comienzan sus estudios académicos.

De igual manera, en la perspectiva del Proyecto Nacional Simón Bolívar. Por Resolución N° 2.963 emanada del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES), con fecha 14 de mayo de 2008, gaceta oficial N° 38.930, el Ejecutivo resuelve regular estos Programas Nacionales de Formación en Educación Superior. Para ello define en el Artículo 2:

Se entiende por: **Programas Nacionales de Formación en Educación Superior:** El conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior Nacionales, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, para ser administrados en distintos espacios educativos del territorio Nacional. (p. 2)

De esta manera, se conforma el nuevo tejido de la educación universitaria venezolana promoviendo su articulación tanto territorial como con el Proyecto Nacional de Desarrollo, impulsando la construcción de una sociedad más solidaria que garantice el derecho a una educación caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización del conocimiento pertinente a las realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales; es decir, coadyuvar a la consolidación de la municipalización del quehacer educativo, considerándolo el ámbito geohistórico de cada localidad.

Dentro de este contexto, a partir del año 2009, comienzan a administrarse en el Instituto Universitario de Tecnología de Valencia (IUTValencia) los cuatro Programas de Formación Nacional en: Informática (PNFI), Procesos Químicos (PNFPQ), Electricidad (PNFE) y Materiales Industriales (PNFMI). Este diseño curricular emerge como una estructura de formación integral y humanista que permite desarrollar los saberes necesarios, con el fin de enfrentar la creciente complejidad de la sociedad. Asimismo, la construcción del saber se concibe mediante una relación de acervos, experiencias, necesidades y subjetividades hasta obtener un conocimiento significativo, para lo cual el educador debe estar capacitado para ejercer un rol de facilitador del aprendizaje, capaz de enfrentar los avances tecnológicos, formas culturales y de entender el proceso de socialización.

Por consiguiente, la investigación inicia con la revisión de los lineamientos curriculares que sustentan la enseñanza de la matemática en la antigua carrera técnica en Informática y en el nuevo PNFI administrado en el IUT Valencia. En este sentido, al realizar el contraste de estos dos currículos universitarios permite vislumbrar que la transmisión era meramente de un

saber teórico fragmentado, con aplicación repetitiva de fórmulas y resolución de ejercicios o problemas alejados de la realidad, además no existía ninguna relación entre las asignaturas que se cursaban el semestre en la antigua carrera técnica.

En cambio, el PNFI (2008) se plantea el enfoque curricular desde la perspectiva de una "... concepción humanista social dialéctica de la educación. Su fundamentación teórica se ubica dentro del paradigma emergente socio, crítico-reflexivo, de carácter integral, de orientación constructivista, inter y transdisciplinario; ..." (p. 43), es decir, el estudiante se concibe un ser social, no como estructura separada entre sus partes, sino a partir de la visión de conjunto, de totalidad; capaz de transformar la acción individual en un comportamiento integral y humanista, construyendo el conocimiento significativo.

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento matemático inicia a partir de la interacción con el contexto, en el cual las previas experiencias se fusionan con las nuevas por aprender, siendo importante en esta nueva visión de la Educación Universitaria, la integración de las unidades curriculares del trayecto, coadyuvando a que el estudiante visualice la importancia de los contenidos; además, se incorpore a la malla curricular una matemática inicial (Trayecto 0), permitiendo repasar los saberes básicos vistos en la Educación Media, los cuales son fundamentales para comprender el cálculo de derivadas e integrales; la enseñanza de esta asignatura no debe desarrollarse de manera tradicional sino a partir de la incorporación de elementos lúdicos, donde se amalgame la teoría y práctica hasta lograr aprendizajes significativos.

Pero, es importante resaltar que, la carencia de una didáctica (teoría-práctica) en los espacios universitarios, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras asignaturas, manteniendo su hacer en el aula de manera intuitiva, sin reflexión, de carácter transmisor, rutinario y la investigación se encuentra desvinculada del quehacer educativo. Tal como lo plantea Morín (2002) al considerar que "... el desarrollo de la actitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación" (p. 27); en otras

palabras, el ser docente universitario demanda la puesta en práctica de un conjunto de actitudes y hábitos para poder asumir el aula como un mágico espacio de trabajo, en el cual es posible ver germinar, crecer y fructificar hermosas generaciones de profesionales, paralelo a lo significativo de sus propias construcciones, sus vinculaciones efectivas con el contexto y el conocimiento, encontrando en la interacción y diálogo profundo con el otro, un manantial de reflexión, producción y construcción crítica de saberes.

Igualmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del PNFI se fundamenta en la intervención directa del participante, vinculando la teoría y la práctica con las necesidades de la comunidad, en la cual la universidad es vista como un espacio de encuentro para el diálogo y debate pedagógico de intercambio de ideas. Desde este enfoque, los valores se fusionan en un ambiente enriquecido y propicio para construir el conocimiento a partir de desaprender lo que se ha aprendido, abriendo paso al aprender haciendo, mediante la búsqueda de nuevos conceptos epistémicos fusionados con la praxis, el descubrimiento, innovación, creación e interpretación de fenómenos vivenciales hasta brindar un aporte social a la comunidad; divorciándose definitivamente de la rigurosidad, sistematización y fragmentación del conocimiento, dando paso a la reflexión, al sentido común crítico y el desarrollo de integral de una persona más humana.

Con base a los planteamientos anteriores, estos programas especialmente el PNFI admistrado en el IUTValencia contempla una reforma curricular pedagógica que requiere la necesidad de incorporar elementos didácticos en el quehacer educativo, permitiendo la construcción del conocimiento matemático en el aprender haciendo. De allí, el eje estético-lúdico coadyuva a crear espacios y procesos educativos a través del juego como una forma de enseñanza, dando paso a la reflexión crítica para la producción creativa de conocimientos reflejado en el producto socio tecnológico, además de observar y comprender la matemática a partir de hechos cotidianos, donde el individuo internaliza los procesos de resolución de problemas de una manera natural, generando nuevas ideas, conceptos y teorías, utilizando el desarrollo del pensamiento lógico como medio para mejorar su entorno, realidad, además de las relaciones con sus semejantes. Por esta razón se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué elementos didácticos deben coadyuvar a la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Establecer los elementos didácticos que permiten la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario del Programa Nacional de Formación en Informática.

Objetivos Específicos

Diagnosticar la necesidad de incorporar en el quehacer educativo los elementos didácticos que permiten la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico.

Determinar los elementos didácticos que permitan la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario del Programa Nacional de Formación en Informática.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Para el logro del objetivo propuesto se adoptó una metodología de investigación de campo, definida por Arias (2006) como la descripción de la situación problemática tal cual ocurre; por lo tanto, la obtención de los datos fueron directamente de la realidad, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes, permitiendo lograr los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, el estudio se realizó a la población conformada por 12 docentes especialistas en matemática del PNFI administrado en el IUTValencia; asimismo el autor mencionado indica que al ser accesible en su totalidad el número de sujetos que conforman la población, no es necesario seleccionar una muestra, siendo un muestreo o estudios exhaustivos, también llamado muestreo en totalidad, que para Goetz y LeCompte (1998), expresan que el investigador examina cada uno de los sujetos que constituyen una población, es decir, es representativa, ya que cubre a totalidad la población objeto de estudio.

En cuanto a la recolección de información, Arias (ob. cit) indica que los instrumentos de recolección son los recursos empleados por el investigador, con la finalidad de recabar los datos más importantes para una investigación. Tomando en cuenta lo planteado, se diseñó un cuestionario dirigido al

personal docente en matemática del PNFI; Hernández, Fernández y Baptista (1996) definen un cuestionario “como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 285); siendo entonces, un conjunto de interrogantes presentadas en forma escrita, que se aplican para realizar la medicación de las variables objeto de estudio. En cuanto a la validez del instrumento se determinó mediante juicio de tres expertos y la confiabilidad a través del coeficiente de alfa de cronbach.

Posteriormente a la aplicación de la encuesta, se procedió a realizar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, en relación a los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, los datos alcanzados fueron examinados bajo la técnica de frecuencia porcentual, representando las respuestas emitidas por los docentes encuestados en gráficos circulares. A continuación se presentan la representación gráfica y análisis de dos ítems, considerados importantes para alcanzar el primer objetivo específico planteado.

Ítem No. 1

¿Considera que, desarrollar un contenido matemático desde el hacer práctico, facilitaría la construcción de un aprendizaje significativo?

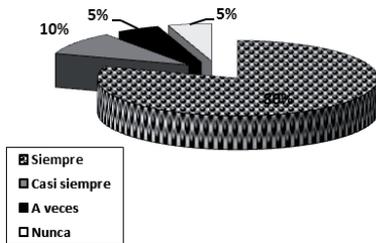


Gráfico Nº 1.

Desarrollo, comprensión y aplicación de un contenido matemático desde el hacer práctico

Ítem No. 2

¿Piensa que el docente, incorporando elementos didácticos en el quehacer educativo, permitiría la construcción de un conocimiento matemático de manera vivencial?

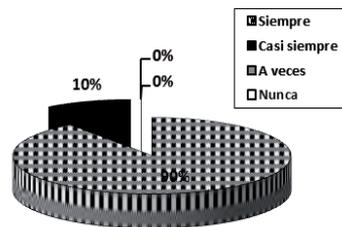


Gráfico Nº 2.

Elementos didácticos en el quehacer educativo para la construcción de un contenido matemático

Visualizando los gráficos anteriores, se puede observar un alto porcentaje en dos variables que coadyuvan a desarrollar el objeto de investigación, siendo la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico. En cuanto al ítem No. 1, el 80 por ciento de los docentes encuestados consideran importante desarrollar un contenido matemático desde el hacer práctico hasta lograr un aprendizaje significativo. Asimismo, en el ítem No. 2, el 90 por ciento de los educadores opinan que incorporando elementos didácticos en el quehacer educativo permite la construcción de un conocimiento matemático de una manera vivencial.

Con base a los resultados obtenidos y aunado a los cambiantes tiempos actuales, se hace necesario el planteamiento de nuevos paradigmas pedagógicos que contengan elementos didácticos, en los cuales la educación ha de estar centrada en la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico; partiendo de las experiencias vividas, donde el estudiante organice y represente estos saberes de manera espontánea y creativa; logrando estimular o espolear el aprendizaje a través de las diversas habilidades del pensamiento lógico y la evocación de la memoria mediante el descubrimiento, innovación, asociación de la imagen con el concepto; rompiendo los esquemas de la enseñanzas tradicional y rutinaria, que traen como consecuencia el rechazo, por parte del estudiante a identificarse con esta asignatura.

ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE COADYUVAN A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

Con base en los resultados obtenidos, se establecen los elementos didácticos para la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario del PNFI, constituye el propósito objeto de estudio investigativo. Siendo importante señalar la relación que existe entre los elementos didácticos con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, asociado a la formación de las competencias de los estudiantes, los cuales coadyuvan para la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico en el PNFI administrado en el IUT Valencia, a partir de los siguientes planteamientos:

La Actividad Lúdica: un elemento didáctico

La incorporación de juegos como una elemento didáctico, lúdico y creativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la

asignatura matemática, promueve el despertar en el educando la curiosidad y desarrollar el pensamiento lógico, sustanciado en las experiencias previas y los nuevos saberes, lográndose, de esta manera, un aprendizaje para la vida, es decir, significativo. Al respecto, Alsina y Planas (2008) señalan que la actividad lúdica genera en el quehacer educativo un clima de distensión y alegría liberadora de la fantasía, innovación, inventiva e ingenio, facilitando la construcción y descubrimiento del conocimiento a partir de las experiencias previas del estudiante.

En este mismo orden de ideas, la incorporación de diversas actividades lúdicas, amenas y sencillas de aplicar dentro del quehacer de la enseñanza de la matemática, permite establecer los elementos didácticos para la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, logrando un aprendizaje significativo e integral, fundamentado en la indagación e incursión de nuevas realidades; es decir, a partir de las experiencias vivenciales propias del educando, desarrolladas en ambientes espontáneos y naturales. De allí, el docente transforma el proceso educativo mediante la aplicación de estrategias didácticas novedosas para estimular y potenciar el desarrollo del pensamiento, que vaya más allá, de lo lineal a lo crítico, reflexivo, analítico, constructivo y creativo, potenciando las actitudes, destrezas y habilidades propias del individuo, hasta adquirir conocimientos aplicables a la cotidianidad del entorno social donde se desenvuelve, a través del juego como una forma de enseñanza.

Por lo anterior, es necesario que los docentes hagan uso de nuevos elementos didácticos de aprendizaje para la construcción del conocimiento matemático desde la actividad lúdica, conjuntamente con las vivencias del estudiante, permitiendo transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el PNFI desde el hacer práctico, implicando las acciones en los sucesos reales de la vida, como bien lo expresa Guédez (2007), “si el futuro se entiende desde el presente, las matemáticas pasan a ser un elemento de interpretación y actuación con el ambiente que nos rodea” (p. 13). Entonces, la relación entre el hecho educativo y las vivencias diarias estimulan los procesos creativos y el desarrollo del pensamiento lógico al momento de internalizar un contenido matemático, partiendo del pensar, razonar, analizar y actuar desde la cotidianidad que envuelve al estudiante; impulsando de esta manera una educación reflexiva y crítica.

Currículo: un hacer práctico para la construcción del conocimiento

Es necesario comprender que el currículo como práctica compleja, se presenta con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista y enfoques alternativos que brindan al proceso educativo un cambio en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Posner (1998) define el currículo, un conjunto de experiencias o aprendizajes vivenciales, productos del quehacer educativo, llevándose a cabo de una manera natural y no mediante un plan riguroso establecido; ya que el estudiante es visto como un socio de aprendizaje capaz de lograr la construcción del conocimiento desde la concepción del hacer práctico.

De esta manera, la construcción del conocimiento matemático no debe concebirse desde la rigurosidad de aplicación de fórmulas para la obtención de un resultado, además de enunciados de problemas no contextualizados, es decir, alejados de la realidad. Sino más bien, el aprendizaje de este saber se plantea en la transformación de los lineamientos curriculares del PNFI a partir del hacer práctico contextualizado, incorporando la actividad lúdica en el proceso de enseñanza para lograr aprendizajes significativos, existiendo una planificación del quehacer educativo pero de manera dinámica y flexible.

Asimismo, se abre un espacio educativo para la construcción epistémica a partir del hacer práctico, lleno de vivencias que dan libertad a la creación a través de la intervención del eje curricular estético y lúdico; dando origen al desarrollo de contenidos objetivamente iguales y lúdicamente diversos, formando ámbitos de donde se desprenden los conocimientos incorporando dinamismo al aprender a conocer y el aprender a ser a través del aprender jugando. El juego constituye una estrategia didáctica de aprendizaje que facilita la comprensión de un contenido matemático a partir de la práctica, permitiendo espolear el descubrimiento y la creatividad del estudiante al momento de aprender, sin darse cuenta, algunas veces, de la complejidad de lo estudiado. (Quesada; 2007)

Tal como lo considera Segarra (2006) cuando señala que “los estudiantes tienen menos dificultades para recordar que para razonar, ya que la memoria es pasiva, el razonamiento es activo, y esto conlleva un mayor esfuerzo” (p. 13), pues el educando al momento de memorizar algo, aunque represente un mínimo esfuerzo, resulta ser muy aburrido; en cambio, el intento de encontrar la solución a un problema a partir de una actividad creativa, en

la cual la praxis lúdica potencia habilidades y destrezas para hallar nuevos conceptos y relaciones que permitan, de esta manera, solucionar el problema e incorporar el nuevo conocimiento dentro de la estructura cognitiva de las que el mismo estudiante posee.

Perfiles de competencias integrados en el proceso educativo

Conceptualizar las competencias como un proceso complejo para el desempeño de actividades sistemáticas y solución de problemas, con la finalidad de lograr una calidad de vida a través del desarrollo integral de una persona más humana y competente; además de participar proactivamente en la sociedad, de manera responsable, armónica creativa e innovadora; propiciando el crecimiento individual y socialmente. (Tobón, et al.; 2006) Con base en el tradicionalismo, la metodología de la enseñanza de la matemática solía estar en manos del docente, centrada la evaluación únicamente en la producción de información impartida en las aulas de clases. Actualmente, surge un nuevo paradigma de manera transversal en los diseños curriculares que integra, en el quehacer educativo, los cinco pilares o perfiles de competencias, que son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a emprender; siendo necesario fortalecer la vinculación teórica-práctica, la formación en el desempeño y la integración de los saberes, permitiendo reorientar la construcción del conocimiento a partir de las experiencias previas del educando, potenciando el autoconocimiento, sin limitaciones hasta descubrir aprendizajes significativos que conducen a internalizarla y formar parte de su cotidianidad.

A partir de este enfoque, el educador deja a un lado los paradigmas rígidos y tradicionales de la enseñanza de la matemática, incorporando elementos didácticos que permitan que el proceso educativo se desenvuelva de manera vivencial y trascienda los muros del recinto del acto pedagógico. De allí, las orientaciones cognitivas emergen desde el hacer práctico, planteándose la construcción del conocimiento a partir de lo desconocido hasta la posibilidad de lo nuevo e inagotable por descubrir de las experiencias previas, la cotidianidad y el contexto, además de impulsar la formación integral y humanista del ser humano, donde reconozca, cultive y practique el saber vivencial, siendo capaz de interactuar con el entorno en la problematización de las necesidades reales y sentidas de un colectivo.

La creatividad en la construcción del conocimiento

Los estudios realizados por Guilford (citado en Good y Brophy, 1997), determinaron que “la creatividad implica pensamiento divergente, representado por fluidez, flexibilidad y originalidad de los procesos de pensamiento” (p. 461), estableciendo la formación del pensamiento divergente, que permite crear y descubrir diferentes formas de resolver o posibles soluciones a una situación problemática, sustentada en las propias experiencias y en el entorno que rodea al educando, logrando, de esta manera, un aprendizaje significativo.

Con relación a lo anterior, Ramos (2005) cita a Parnes cuando señala que “el estudio del comportamiento creador puede ser el estudio del significado de la vida misma” (p. 48), siendo importante la incorporación de nuevos elementos didácticos en el proceso de enseñanza de la matemática que permitan la interrelación del educando con el entorno que lo rodea, despertando así las capacidades, habilidades y destrezas creativas del estudiante; para lograr la construcción del conocimiento desde la concepción del hacer práctico, fundamentado en las experiencias vividas y los nuevos conocimientos impartidos por el docente.

Por consiguiente, los espacios educativos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se cohesionan con el contexto, en el cual el individuo no es visto como un discente sino un ser social, parte de un todo y un todo en las partes; es así como la universidad abre paso a un camino que facilita la producción de nuevos modos de pensar, crear, innovar y reflexionar con sentido común crítico, a partir de la complejidad y pluralidad del pensamiento. De allí, la teoría y la praxis social, se amalgaman, para implementar nuevas realidades, elementos didácticos novedosos para la construcción de un conocimiento matemático desde el hacer práctico; en otras palabras, modelos de enseñanzas que revolucionen los espacios educativos y trasciendan de ellos, provocando en el participante la expoliación de su inteligencia.

CONCLUSIONES

Establecer los elementos didácticos que permitan la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico, a partir de la transformación del currículo universitario del PNFI, involucra transformar los antiguos paradigmas de enseñanza tradicionales hasta revolucionar

los espacios educativos mediante la visión de desaprender lo que se ha aprendido, abriendo paso al aprender haciendo, mediante la búsqueda de nuevos conceptos epistémicos hasta el descubrimiento, innovación, creación e interpretación de fenómenos vivenciales, con un aporte social a la comunidad; divorciándose definitivamente de la rigurosidad, sistematización y fragmentación del saber, dando paso a la reflexión, al sentido común crítico y el desarrollo integral de una persona más humana.

A partir de los resultados preliminares alcanzados, el educador dejó a un lado los paradigmas rígidos y tradicionales de enseñanza, permitiendo que el proceso educativo se desenvuelva de manera vivencial y trascienda los muros academicistas. Por ende, las orientaciones cognitivas emergen desde el hacer práctico, planteándose la construcción del conocimiento matemático a través de las experiencias previas y las nuevas por aprehender, además de impulsar la formación integral, humanista y emancipadora del ser humano, capaz de reconocer y cultivar el saber vivencial; igualmente interactuar con el entorno en la problematización de las necesidades reales y sentidas de un colectivo.

En este mismo orden de ideas, el docente actualmente actúa como guía o facilitador en el transitar de los diferentes caminos que permitan la construcción del conocimiento matemático desde el hacer práctico; vale decir, va de la mano con el estudiante, quien asimila y comprende los saberes significativos, siendo capaz de descubrir, crear y aprender a solucionar problemas, así como establecer sus propias conclusiones logrando potenciar las aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas que genera el juego, como otra forma de enseñanza.

REFERENCIAS

- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática Inclusiva. Propuestas para Educación Matemática Accesible*. España: Narcea, S. A. Ediciones.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ª Edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas, Venezuela.

- Bonilla, L. (2004). *La Reforma Educativa en 5 Momentos Convergentes*. Caracas, Venezuela. Editorial Gato Negro.
- Decreto N° 6.650 (2009). *Creación de la Misión Alma Mater. Educación Universitaria Bolivariana y Socialista* Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Gaceta Oficial N° 39.148. Caracas, 27 marzo 2009.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. 6ª Edición. Madrid, España. Ediciones Morata, S. L.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Good, T. y Brophy J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. 5ª edición. Distrito Federal, México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Guédez, C. (2007). Vivir la matemática necesaria. *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*. 40 (IX), 12.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista P. (1996). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información (2009). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*. 2ª edición. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2008). *Programa Nacional de Formación en Informática (PNFI)*. Caracas, Venezuela.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*. 2ª Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A.

- Quesada, J. (2007). *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 3ª edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Ramos, M. (2005). *Educadores, Creativos, Alumnos Creadores. Teoría y Práctica de la Creatividad*. Venezuela: Venezolana de Publicaciones.
- Resolución Nº 2963 (2008). *Resuelve Regular los Programas Nacionales de Formación en Educación Superior*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Gaceta Oficial Nº 38.930. Caracas, 14 mayo 2008.
- República de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*, publicada en *Gaceta Oficial* Nº 36.787.
- Segarra, L. (2006). *El Juego Matemático, Juego de Investigación*. En el Libro *Matemáticas Re-creativas*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Tobón, S. et al. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. 1ª edición. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vadillo, G. y Klingler C. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica de Éxito en Latinoamérica y España*. Distrito Federal, México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.

.....
Autora:

Nancy J. Molina Boscán
njmboscan@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la Salud
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Licenciada en Educación mención
Lengua y Literatura y Magister en
Lingüística. Profesora Asistente,
Coordinadora de la Comisión
de Docencia y Currículo del
Departamento de Lenguaje y
Comunicación de la ESPyDS de
la FCS-UC.*

LA SIBILANTE COMO MARCA DE PLURAL EN EL HABLA COTIDIANA DE LA CIUDAD DE MARACAY

RESUMEN

Esta investigación busca describir la realización de la consonante fricativa marca de plural en los hablantes del Municipio Girardot, Estado Aragua, año 2004 en relación con los factores socioculturales: edad, sexo y grado de instrucción. Es un estudio descriptivo cuantitativo en el cual se realizaron correlaciones entre las variables. La población fue de 477048 personas y la muestra de 100 informantes. La técnica de recolección de datos utilizada fue la conversación grabada. Para analizar los datos se identificaron las variables, se codificaron, cuantificaron e interpretaron los resultados de acuerdo a las frecuencias obtenidas. Los resultados muestran una tendencia a la retención en los grupos de mujeres, adultos y nivel culto; mientras que los hombres, jóvenes y el nivel popular presentan altos índices de aspiración y elisión.

Palabras clave: sociolingüística, consonante fricativa, marca de plural, habla cotidiana.

THE SIBILANT SOUND WITH PLURAL FUNCTION IN THE DAILY SPEECH OF THE CITY OF MARACAY

ABSTRACT

This research seeks to describe the realization of the plural marked fricative consonant, in the speakers of Girardot municipality, in Aragua State, 2004, regarding socio-cultural factors such as age, sex and educational level. The study is of quantitative descriptive type in which variables are correlated. The population was conformed by 477048 people and 100 informants. The data collection technique used was the recorded conversation. For data analysis, the variables were identified and the results were coded, quantified and interpreted, according to frequencies obtained. The results show a tendency to retention in women, adults and cult level groups, while men, young and popular level groups have high rates of aspiration and elision

Key words: socio-linguistic, fricative consonant, daily speech, plural function.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca describir la realización como marca de plural de la consonante fricativa alveolar sorda /s/ también conocida como sibilante en el habla cotidiana del maracayero. Para lograr tal cometido, se estructuraron unos objetivos que correlacionan las variables lingüísticas con los factores sociales: edad, sexo y grado de instrucción (Moreno, 1998). Se recogió una muestra grabada de cien (100) hablantes-informantes, a partir de la cual se levantaron las tablas que muestran las correlaciones.

Este estudio pasa a formar parte del cuadro descriptivo del español de Venezuela, el cual se inicia a mediados de la década de los setenta (Bentivoglio, 1998) y que, en la actualidad, se encuentra urgido por investigaciones de este tipo que logren poner de relieve los fenómenos que globalicen, describan y caractericen a esta comunidad de habla. Los estudios sociolingüísticos intentan dar una visión del estado de una lengua. Como la lengua es variable y de esa forma se manifiesta (Moreno, 1998), el lingüista-investigador intenta conocer esa variabilidad que se presenta en una comunidad de habla. Actualmente se encuentra en proceso de

elaboración de un “Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América” (PRESEEA), su intención es reunir un gran corpus oral, técnicamente adecuado y sociolingüísticamente representativo de una amplia muestra de ciudades de todo el mundo hispánico.

El escenario de este estudio fue la ciudad de Maracay, la cual es la capital de estado Aragua. En la actualidad es un gran centro económico, con sus zonas industriales y por estar ubicada en el eje económico Tejerías-Puerto Cabello; se encuentra entre dos de los más importantes centros políticos y económicos del país (Caracas y Valencia). Es una ciudad en donde convergen diversas instituciones universitarias; en ella se encuentran los núcleos de la Universidad Central de Venezuela (UCV), de la Universidad de Carabobo (UC), además de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL-IPMAR), entre otras de igual importancia y; aparte de todo, es cuna de la Fuerza Aérea Venezolana.

Dentro de las características particulares del habla de los maracayeros, se pueden diferenciar las formas de producción de la consonante líquida marca de plural; en otras palabras, este estudio se fundamentó en describir las realizaciones de este sonido consonántico. Se entiende por sonido consonántico, según Dubois (1973), aquel que comporta una obstrucción, total o parcial, del tracto vocal. El ruido provocado por la presencia del obstáculo, a la salida del aire, constituye la consonante, la cual según su modo de articulación puede ser: oclusiva, fricativa, africada, nasal o líquida.

Las fricativas son el grupo más amplio de consonantes, afirma Nadales (2004), que en español, todas son turbulentas y se generan cuando el órgano articulante forma un estrechamiento del canal de articulación, de forma que el aire sale por una abertura reducida, sin ningún tipo de interrupción, produciendo un ruido de fricción o soplido (Obediente, 2007).

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Describir la realización de la consonante fricativa alveolar sorda como marca de plural en relación con las variables sociolingüísticas: edad, sexo y grado de instrucción, en el habla cotidiana de los maracayeros.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación

La presente investigación es un estudio descriptivo. Bisquerra (1989), define los estudios descriptivos como aquellos que “tienen por objeto la descripción de los fenómenos” (p. 123), basados fundamentalmente en la observación y los clasifica en: cualitativos y cuantitativos. Este estudio es descriptivo cuantitativo por cuanto se caracteriza por “descubrir las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno” (Bisquerra, 1989: 139), es decir, un estudio correlacional. El propósito de este trabajo es saber el comportamiento que puede tener una variable a partir del comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández y otros, 2003). En este caso particular la correlación de variables sociales con variables lingüísticas.

Entre las variables sociales se observan la edad (nivel I: entre 15 y 29 años, nivel II: mayores de 30), el sexo y el grado de instrucción (nivel I: individuos con educación secundaria terminada o no; nivel II: estudiantes universitarios, técnicos superiores y profesionales con o sin postgrados) de los habitantes del Municipio Girardot, ubicado en la ciudad de Maracay en el Estado Aragua. En relación con las variables lingüísticas, se tomaron en cuenta tres variables: la retención, la aspiración y la elisión de la consonante fricativa como marca de plural: /s/. Se pretende conocer el comportamiento que presenta este sonido correlacionando sus tres variables con cada una de las variables sociales presentadas. Los resultados de esta correlación de variables permiten describir el estado actual de una parte del habla del maracayero.

Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por los habitantes del Municipio Girardot del Estado Aragua, que cumplieron con la condición de tener padres nacidos en Maracay; por lo tanto, la muestra es no probabilística. Este municipio posee el rango de capital del Estado desde el año 1917. De acuerdo a los datos suministrados para el año 2002 por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la ciudad de Maracay posee 477.048 habitantes, es decir casi el 32% de la población total del Estado. Con base en el estudio de Navarro (1995), la muestra estuvo conformada

por 100 informantes ubicados en grupos que representen cada una de las variables sociales que se han tomado en cuenta, a saber: sexo (femenino masculino), edad (jóvenes de 15 y 29 años, y adultos a partir de 30 años) y grado de instrucción (nivel popular: educación secundaria terminada o no; nivel culto: estudiantes universitarios, TSU, profesionales).

Técnica de Recolección de Datos

Se utilizó lo que Silva-Corvalán (1979), ha denominado la entrevista sociolingüística espontánea o conversación grabada, con el objeto de obtener una muestra de habla lo más cotidiana y cercana al habla de la vida diaria. Para esta investigadora, la entrevista sociolingüística espontánea se caracteriza por ser una conversación informal, en la cual el entrevistado está siendo grabado y el entrevistador no ejerce ningún control. En este caso se realizó en forma de conversación libre. Las grabaciones tienen una duración de diez (10) minutos aproximadamente, cada una. Los temas de conversación fueron diversos: política, economía, drogas, estudios, historia, entre muchos más. Las condiciones para la recolección de los datos, en ciertos casos, no fueron las mejores: en el transporte público; por ejemplo; razón por la cual se tuvieron de repetir en otros contextos y con otros informantes. En la mayoría de los casos, los entrevistados no tenían conocimiento de que estaban siendo grabados y, en el resto de los casos, sabían de la grabación; pero no su fin.

Los entrevistadores fueron los estudiantes de la Asignatura: Fonética General adscrita al Departamento de Castellano y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPMAR), durante el período lectivo 2004-2. Los bachilleres participaron en jornadas de capacitación para la selección y recolección de la muestra, para la transliteración de los textos y para la transcripción fonética de los mismos a partir del método tradicional.

Técnica de Análisis

Como técnica de análisis de datos, se utiliza la estadística descriptiva, la cual se dedica, exclusivamente, al tratamiento y ordenamiento de la información para su presentación por medio de tablas y gráficos. De ellas, se obtienen parámetros útiles para explicar la información. Siguiendo esta línea y de acuerdo a lo explicado por Silva-Corvalán (1984), se identificaron las

variables en estudio: sociales (edad, sexo, grado de instrucción) y lingüísticas (retención, aspiración y elisión); se definieron los contextos lingüísticos: final de palabra, estatus gramatical y contexto fónico; se realizó la codificación de las grabaciones utilizando el alfabeto fonético internacional (AFI, 1997); la cuantificación de las variables lingüísticas y la interpretación de resultados, correlacionando las variables lingüísticas con los factores socioculturales a través de la tabulación de los resultados obtenidos y el análisis de gráficos, de acuerdo a las frecuencias obtenidas.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

El presente estudio busca describir el comportamiento del segmento /s/ en posición implosiva, como marca de plural, en el habla cotidiana de los maracayeros. Para tal efecto, se han tomado en cuenta sólo tres realizaciones: fricativa [s], aspirada [h], y elidida [ø]. La matriz general de informantes se discriminó de acuerdo a las variables sociales, a saber, sexo (femenino y masculino); edad (jóvenes de 15 a 29 años, y adultos a partir de 30 años) y grado de instrucción (nivel popular: educación secundaria terminada o no; nivel culto: estudiantes universitarios, TSU, profesionales).

Cuadro 1

Matriz de Informantes de acuerdo a la variable social sexo

Femenino	53
Masculino	47
Total	100

Cuadro 2

Matriz de Informantes de acuerdo a la variable social edad

Jóvenes (15 – 29 años)	56
Adultos (a partir de 30 años)	44
Total	100

Cuadro 3

Matriz de Informantes de acuerdo a la variable social grado de instrucción

Nivel Popular	35
Nivel Culto	65
Total	100

El Fonema /s/

La variación de este segmento en posición implosiva, como marca de plural, se ha registrado de la siguiente forma: fricativa [s] 09%, aspirada [h] 58% y elidida [ø] 33% de un total de 21649 apariciones en el continuum fónico de los informantes.

Cuadro 4

Distribución de las variantes de /-s/

	s	h	ø	N
%	09%	58%	33%	21649

La variante aspirada [h], se presenta con la mayoría de las realizaciones, le sigue la elisión; con un margen relativamente amplio de separación. La otra realización se presenta con una frecuencia muy baja, por debajo del 10%.

En el comportamiento de las variantes de acuerdo a los factores lingüísticos se tomó en cuenta la posible influencia del segmento fonológico siguiente en la frecuencia de aparición de las variantes. Se han distinguido cinco contextos: preobstruyente, prelateral, prenasal, prevocálico y prepausal.

Cuadro 5

Distribución de las variantes de /-r/ según su contexto fónico, posición y estatus gramatical

	Obstruyente	Lateral	Nasal	Vocal	Pausa
/s/ final					
s	11.5%	7.4%	23.7%	57.4%	---
h	44.6%	31.5%	15.7%	8.2%	---
∅	7.8%	12.7%	3.8%	---	75.7%
N	6631	2045	6892	4932	5589

Se puede observar en el cuadro anterior, que los índices más altos de retención se dan en los contextos prenasal y prevocálico, siendo este último el que alcanza la mayor frecuencia (57,4%). Mientras que, el contexto prelateral presenta el más bajo índice de frecuencia de retención (7,4%). La variante elidida presenta altos índices de frecuencia en posición prepausal (75,7%).

Factores Sociales

El cuadro 8 muestra cómo se distribuyen las variantes de /s/ implosiva, marca de plural, en relación a las tres variables sociales que se consideran en la presente investigación.

Cuadro 6

Distribución de las variantes de /-s/ según los factores sociales

	s	h	∅	N	
%	5.1%	10.6%	84.3%	11853	Nivel popular
%	22.1%	70.8%	7.1%	9796	Nivel culto
%	2.1%	18.5%	79.4%	10932	Jóvenes
%	21.2%	53.1%	25.7%	10717	Adultos
%	7.7%	29.4%	62.9%	9386	Hombres
%	28.2%	48.2%	23.6%	12263	Mujeres

En este cuadro, se puede observar que las mujeres, los adultos y el nivel culto presentan los porcentajes más altos de realización de la variante canónica; sin embargo, es necesario señalar que la variante aspirada se ubica porcentualmente, mejor que la sibilante. Mientras que los jóvenes, los hombres y el nivel popular favorecen la elisión con un porcentaje superior al 60%.

CONCLUSIÓN

Las lenguas romances, por regla general, tienden a ir modificando los segmentos consonánticos posnucleares hasta, incluso, hacerlos desaparecer. La poca firmeza de este segmento hace posible su debilitamiento, modificación o desaparición, tanto así que la mayor parte de las investigaciones realizadas acerca de la variación sociofonológica en el español de Venezuela y en el área del Caribe, se han enmarcado en esta posición. Chela-Flores, B., Chela-Flores, G. y Palencia (2002), explican estos procesos a través del Modelo Polisistémico Natural, el cual se basa en el análisis de la conducta fonetológica a través del estudio de los componentes de la sílaba, es decir de tres sistemas intrasilábicos, a saber: el nuclear, conocido también como vocálico, y los dos consonánticos o marginales (pre y postnuclear). Estos dos sistemas se encuentran regidos por el Principio de Eficiencia en el manejo de los recursos lingüísticos, el cual se subdivide en tres principios de menor generalidad: el de la Máxima Diferenciación entre los sistemas consonánticos marginales (pre y postnuclear) y el de la Economía.

El Principio de Eficiencia está basado en el hecho visible de que las lenguas naturales hacen uso de un número pequeño de unidades fonológicas para un gran número de expresiones. El español de América posee diecisiete fonemas consonánticos y cinco vocálicos. La eficiencia se hace claramente evidente en el comportamiento de los sistemas consonánticos, que se encuentran regidos por el subprincipio de Máxima Diferenciación, expresado de la siguiente forma: en el prenúcleo se observan claras tendencias de refuerzo, incremento en la complejidad articulatoria, resistencia a procesos erosivos, por el contrario, en el posnúcleo se tiende al debilitamiento que equivale a la simplificación articulatoria, a un acercamiento a la vocalidad del núcleo. Ejemplo: /los óhos/ [los óhoh] [loh óho] 'los ojos'.

Estos principios permiten explicar los procesos que sufre la consonante fricativa implosiva marca de plural, la cual, tiende a la modificación. Estas

características se observaron en el transcurso de la investigación, en la que los resultados obtenidos coinciden con los presentados en otras regiones de Venezuela y del área caribeña. La investigación arrojó altos porcentajes de aspiración y elisión.

Los factores socioculturales regularon, en mayor o menor porcentaje, el comportamiento del fonema fricativo implosivo marca de plural. Así, el nivel culto, los adultos y las mujeres propician la aparición de la variable canónica; a pesar de no llegar, en ninguno de los casos, al 30% de aparición. Por su parte, los hombres, el nivel popular y los jóvenes propician la variable elidida. Aunque es necesario aclarar que la realización que más se presenta es la variante aspirada, la cual llega a alcanzar hasta un 70.8% de realizaciones.

La investigación da señas claras de la importancia de este tipo de estudios en el país. Sirve de base para que diversos investigadores se den a la tarea de ampliar y mejorar los estudios descriptivos del habla, porque es necesario continuar nutriendo lo que Bentivoglio (1998) llama “el perfil de la variación sociofonológica en el español de Venezuela” (p. 29).

REFERENCIAS

- Bentivoglio, P. (1998). *Variación Sociofonológica*. En Español Actual 69/1998. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Chela-Flores, B., Chela-Flores, G., Palencia, I. (2002). *Habla Pública: de lo pragmático a lo fónico*. Caracas: Tropykos.
- D'Itrono, F., Rojas, N. y Sosa, J. (1978). Estudio Sociolingüístico de las líquidas en Posición final de sílaba y final de palabra en el español de Caracas, texto Mimeografiado. Caracas: UCV.
- Dubois, J. (1973). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.) [Página Web en línea]. Disponible: www.ine.gov.ve. [Consulta: 2005, junio 26]

- Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Nadales, F. (2004). *Fonética para Educadores*. [Multimedia en DC]. Disponible: Universidad de Carabobo.
- Navarro, M. (1995). *El Español Hablado en Puerto Cabello*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Obregón, H. (1997). *Fonética General* (2ª ed.). Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Maracay. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz" (CILLHOM).
- Quilis A. y Fernández, A. (1985). *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.) Instituto de Filología.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rona, J. (1974). *La Concepción estructural de la Sociolingüística*. En *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saussure, F. (1980). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Silva-Corvalán, C. (1979). An Investigation of phonological and syntactic variation In spoken Spanish, Tesis inédita de Ph. D. Universidad de California. Los Ángeles.
- Silva-Corvalán, C. (1984). The social profile of a syntactic-semantic variable: Three Verb forms in Old Castile. *Hispania*.
- Villadandre, M. (s.f.). *Fonética y Fonología*. [Libro en línea]. Disponible: www3.unileon.es/dp/dfh/Milka/FyF/tema2.pdf. [Consulta: 2005, junio 24]
- Werner, A. (1981). *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*. Madrid: Gredos.

EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE EN EJERCICIO

RESUMEN

El propósito es argumentar sobre la importancia de la inclusión del componente histórico-cultural del inglés en la capacitación de los docentes en ejercicio de esta asignatura, provenientes de otras áreas del saber en la región de Guanare, edo. Portuguesa. El problema surge por el desconocimiento sobre el origen y evolución del inglés por parte de dichos profesionales en su desempeño docente. Gadamer 2002, “sostiene que la gente tiene una conciencia históricamente moldeada, esto es, que la conciencia es un efecto de la historia y que estamos insertos plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar y, por ello, plenamente formados por ellas”. Así, esta conciencia histórico-cultural fortalece al profesor en su práctica pedagógica y se convierte en una herramienta de legitimación de los contenidos lingüísticos que se desarrollan en la acción comunicativa en el aula.

Palabras clave: docente de inglés, conciencia histórica, capacitación, acción comunicativa en el aula.

Autora:

Melba F. Noguera de Sánchez
melbanoguera@yahoo.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Profesora Agregado de la FaCE-UC, Cátedra Lengua Extranjera Inglés. Magíster en Lingüística. Miembro de la Coordinación de Lenguas Extranjeras y del Diplomado DIACA, Postgrado de FaCE-UC y Extensión Guanare - San Carlos. Línea de Investigación: Estructura y Usos del Lenguaje.

HISTORICAL-CULTURAL COMPONENT OF ENGLISH IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The purpose of the article is to discuss the importance of including the historical-cultural element of English, in the training of English teachers, who are professionals from different areas of knowledge and are working in Guanare, Portuguesa State. The problem arises from the historical and cultural ignorance of English of these professionals in their teaching performance. Gadamer 2002, "argues that people have historically molded consciousness, that is, that consciousness is a fact of history and we are fully embedded in the culture and history of our time and place and, therefore, fully formed by them". Thus, this historical-cultural awareness strengthens the teacher in his/her teaching practice and becomes a tool of legitimating of the linguistic contents, developed in the classroom communicative action.

Keywords: english teacher, historical consciousness, training, classroom, communicative action.

CONTEXTO SITUACIONAL

Hoy por hoy, a nivel mundial, están surgiendo fenómenos políticos, tecnológicos y sociales que, obviamente, inciden en el proceso de organización y comunicación que ocurre entre la mayoría de los individuos, instituciones, sistemas y niveles que conforman la estructura de una sociedad: Educación, economía, política, ecología, etc. De allí, que estos acontecimientos crean nuevas realidades sociales con características y necesidades particulares que requieren ser atendidas y buscarles soluciones. Además, con la conjugación de todas estas nuevas realidades que se suceden, aunado al contacto con otros individuos de diversas culturas y con el auge de la investigación científica surge "un nuevo perfil del ciudadano que la comunidad y la sociedad, en general, reclaman" (Areba, 2012, p.1) Significa que el nuevo individuo se visualiza como un ser humano intérprete, solidario e integral, creativo, capaz de aportar las acciones requeridas por las colectividades de su entorno y afrontar los retos educativos que el presente exige.

En Venezuela, estos escenarios se observan, entre otros contextos, en muchas de las instituciones educativas del país, las cuales, según

documento electrónico del Gobierno Bolivariano de Venezuela, han experimentado una fuerte presión en su funcionamiento y un crecimiento acelerado en la matrícula estudiantil en todos los niveles del sistema educativo venezolano, lo que ha traído como consecuencia, la demanda de una mayor cantidad de docentes, con una nueva perspectiva del rol que deben cumplir en una sociedad de la información y del conocimiento. (Cfr. *Educación, Venezuela de verdad*, s/f). Por otra parte, “Las áreas de Física, Química, Biología e Inglés tienen un déficit de profesores por encima de 40%, señaló Octavio de Lamo, presidente de la *Cámara Venezolana de la Educación Privada (Cavep)*” (Ferreira, 2010. *Últimas Noticias*. pp. 2-11). Dicha situación vivenciada en un significativo número de planteles del país, sobre todo en centros educativos rurales y/o apartados de las principales ciudades, ha obligado a los directores de muchas Unidades Educativas a contratar profesionales de diferentes áreas del saber (periodistas, psicólogos, ingenieros y profesores de otras especialidades) para asumir la responsabilidad de las asignaturas que conforman los planes de estudios y, evitar así, que al final del año terminen exonerando a los estudiantes sin, ni siquiera, haber cursado un lapso de esta asignatura (Cfr. Marchesi, s/f). Ejemplo de este hecho se observa en el estado Portuguesa, en el cual, la materia inglés, por falta de profesores especializados, se adjudica a profesionales egresados de distintas menciones en Educación e incluso de otras carreras para solventar el déficit de personal y cubrir las horas de clases requeridas en el programa de estudios del bachillerato.

El planteamiento anterior motivó al Jefe de la Zona Educativa de la región centro occidental del país, para ese momento el Licenciado Ramón Rodríguez, a recurrir a la Universidad de Carabobo con el objeto de buscar solución a esta problemática que aqueja a sus comunidades. Bajo este contexto, lo anteriormente descrito adquiere relevancia, por cuanto le corresponde, específicamente, a la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC) asumir el reto y ofrecer respuesta inmediata a tal petición. De esta manera, se estaría dando cumplimiento a uno de los artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el cual establece que las universidades deben “Planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión” (Art. 109). Por lo tanto, la FaCE-UC se convierte en el escenario más representativo de esta acción educativa, pues es aquí, donde recae

**EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL
DOCENTE EN EJERCICIO**

Melba F. Noguera de Sánchez
p.p. 57-68

“la formación de los futuros docentes del Sistema Educativo venezolano en su totalidad” (Areba, 2012, p. 4) y, para poder responder a tales demandas, necesita replantearse la praxis pedagógica del individuo en atención a su desarrollo pleno como ser humano, como profesional y como miembro de una nación en constante cambio y progreso, por medio de la elaboración de programas que den solución a las diversas situaciones sociales que cualquier comunidad a nivel nacional experimente (Cfr. Murillo, 2006).

Ahora bien, en atención a la necesidad de profesores de inglés, es importante acotar que el proceso de formación de un docente egresado de la Mención Inglés de la FaCE-UC, comprende, obligatoriamente, el estudio del origen de dicha lengua extranjera, en el que se analizan los conocimientos sobre la evolución que ha tenido este idioma como hecho humano durante tres momentos históricos sobresalientes como son: Inglés Antiguo, Inglés Medio e Inglés Moderno, los cuales, evidentemente, influyen como agente mediador de la experiencia hermenéutica en la formación integral de estos profesionales. En contraste con esta formación académica, existen también, docentes de inglés en ejercicio, definidos como aquellos profesionales de otras áreas de conocimiento o menciones, quienes han aprendido esta lengua por diferentes circunstancias; algunos porque han vivido en un país anglosajón, varios porque han hecho cursos de inglés, y otros por el simple conocimiento adquirido durante su carrera profesional, en la que estudian el inglés de manera instrumental (lectura), lo cual influye en un desempeño profesional docente limitado, netamente mecanicista o unidireccional: Profesor -----> estudiante, donde se asume el proceso de aprendizaje como una relación de causa efecto, en la que uno de los actores toma el rol activo y el otro se convierte en un simple receptor y viceversa. (Cfr. Bertoglia, 2005, pp. 57-73).

Ante estos planteamientos, vale decir, que la formación histórico-cultural anglosajona representa la alternativa de los docentes al momento de asumir la responsabilidad de dictar esta asignatura. De hecho, “las experiencias o conocimientos previos conforman su realidad y su mundo de significados dentro del contexto social y académico en el que se desenvuelven” (Areba, 2010, p. 27). Por tal razón, sus antecedentes de vida constituyen un elemento subjetivo primordial en dicho proceso de formación integral, en tanto que el individuo articula las prácticas pasadas, expresadas por la tradición, con el presente del participante quien desea aplicar los contenidos lingüísticos

propios de la lengua que estudia para poder interpretarse a sí mismo y, además, comprender la realidad social donde él/ella se va a desempeñar. (Cfr. Areba, 2010).

En consecuencia, el propósito de este artículo es argumentar sobre la importancia de la inclusión del componente histórico- cultural en la capacitación de los profesores de inglés en ejercicio, a quienes se les ha encomendado el compromiso de la situación de aprendizaje de este idioma en las instituciones educativas del estado Portuguesa. Desde esta perspectiva, cobra fuerza el pensamiento de Gadamer cuando afirma “el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente.” (Figal, s/f). Así, el conocimiento previo histórico cultural anglosajón constituye para los docentes su mundo de significados en la formación de los conceptos lingüísticos que ellos desarrollan durante su acción comunicativa en el aula. En tal sentido, la elaboración de un programa de capacitación profesional debe incluir este componente con la finalidad de optimizar la calidad de la acción pedagógica y la de las instituciones educativas donde se lleva a cabo dicha praxis.

LA REALIDAD EDUCATIVA DEL INGLÉS EN GUANARE

El estado Portuguesa, entonces, se constituye en el contexto primario de esta disertación, por ser uno de los estados representativos de la nueva realidad educativa venezolana descrita anteriormente, la cual respalda una inédita visión y concepción de la educación y de los educadores de hoy. Además, esta región del Centro-Occidente del país cuenta con planteles educativos localizados en áreas urbanas, rurales, marginales y de difícil acceso, que dificulta la contratación de docentes en general. En el caso de la asignatura inglés, según información escrita suministrada por el Licenciado Ramón Rodríguez, Jefe de la Zona Educativa de Guanare para el momento que se escribe el artículo, la demanda de profesores de inglés en los planteles de los sectores públicos y privados es mucho mayor que la oferta de docentes egresados de la Mención de Inglés . Este hecho social ha traído como consecuencia que la Zona Educativa autorice la incorporación de personal de otras áreas del saber para desempeñarse como profesores de esta materia del pensum de estudio de bachillerato, a quienes se les exige como único requisito mostrar algún tipo de credencial

**EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL
DOCENTE EN EJERCICIO**

Melba F. Noguera de Sánchez
p.p. 57-68

en inglés, constancia o certificado de aprobación de algún curso, bien sea en el extranjero o a nivel nacional como por ejemplo, del laboratorio de idiomas de alguna universidad o academia, etc.

Evidentemente, este tipo de situación acarrea una contradicción entre el discurso teórico, representado por las leyes de la Nación, y el discurso práctico constituido por la realidad del docente de inglés en ejercicio en esta región venezolana. Por una parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2009, establece: “Tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes” (Artículo 40), lo que quiere decir que legalmente el individuo que asuma la asignatura inglés en un plantel educativo debe poseer el título de Licenciado en Educación, Mención Inglés y/o Profesor de Inglés. Pero, por otra parte, la realidad que acontece en estas instituciones educativas obliga a deslegitimar lo establecido en la LOE, en tanto que existe un desfase entre lo que dice la ley y lo que realmente se hace en los planteles del estado Portuguesa.

Tal realidad es propia del proceso dinámico de las sociedades en general en un mundo globalizado, que conlleva, entre otras razones, a una creciente comunicación e interdependencia entre los países, generando, al mismo tiempo, cambios constantes tan acelerados que sus leyes ni reglamentos alcanzan a ser modificados para legitimarlos dentro un marco legal. Asimismo, la rapidez e inmediatez en la comunicación, que ocurre entre individuos de culturas diferentes, situados en puntos geográficamente distantes, gracias a la difusión de información, a través de la internet y de las distintas redes sociales, justifican la inclusión del componente histórico cultural en la formación de esta nueva figura de un docente de inglés consciente del contexto histórico-cultural de la lengua que imparte. Desde esta visión, el reto de la educación universitaria es capacitar al recurso humano para que interprete todos los tipos de manifestaciones o expresiones que una sociedad experimenta. (Cfr. Murillo, 2006).

En consecuencia, la petición realizada por el Jefe de la Zona Educativa de Guanare a la UC, se convierte, pues, en el requerimiento de una comunidad, que está dispuesta a cambiar el tipo de racionalidad que hasta el momento ha imperado en la solución de los problemas educativos, como es, la pasividad

en la aceptación de los hechos sin participación protagónica en los nuevos cambios y retos (Cfr. Marchesi, s/f) y, se abre hacia “la intersubjetividad de los seres humanos, en una dimensión de la libertad ciudadana a la que todos tenemos derecho en el Estado moderno”. (Habermas, 2002, p. 9). Ciertamente, esta visión de la educación que impulsa una dinámica en la relación entre las personas y una participación activa de los actores del proceso de aprendizaje, se inserta en la nueva concepción de la práctica educativa como interacción comunicativa en la construcción de la conciencia social del mundo contemporáneo. (Cfr. Norambuena y Mancilla, 2005)

LA CAPACITACIÓN DEL PROFESIONAL DE INGLÉS EN LA FaCE-UC

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) representa el contexto primario entre las universidades de la región Central del país conformado por los estados Aragua, Carabobo, Cojedes, dado a la solicitud hecha por el Jefe de la Zona Educativa del Edo. Portuguesa para capacitar al personal docente de inglés en ejercicio proveniente de otras áreas del saber. En este sentido, le corresponde a la UC y a sus docentes asumir la praxis pedagógica desde una postura más flexible, dinámica y participativa, a favor de crear otro tipo de racionalidad orientada hacia el intercambio consensuado de experiencias donde ambos actores, estudiantes y profesores, se encuentren en un horizonte de convicciones comunes aproblemáticas, en el que se da la acción comunicativa o interacción mediada por los símbolos de la lengua y orientada por normas obligatorias que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente (Cfr. Habermas, 1984). Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad, en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica.

Por otra parte, la FaCE no sólo debe cumplir una función de índole académica, llevada a cabo por la idoneidad y eficacia de sus educadores, sino además debe enfatizar su valor como mediador de una actividad pedagógica de elevada significación socio-educativa, basándose en los supuestos fundamentales de qué, cuándo y cómo educar, aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. (Cfr. UNESCO, 2008). De allí que, para dar respuesta a la realidad del Edo. Portuguesa, la FaCE-UC propuso la elaboración de un Programa académico, no conducente a título, dirigido a los docentes de inglés en ejercicio originarios de otras áreas del saber, con

**EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL
DOCENTE EN EJERCICIO**

Melba F. Noguera de Sánchez
p.p. 57-68

el propósito de capacitarlos profesionalmente en cuanto al conocimiento histórico cultural anglosajón.

Para desarrollar la propuesta, la FaCE-UC designó a una comisión coordinadora integrada por profesoras de inglés adscritas al Departamento de Idiomas Modernos, con el propósito de analizar el contexto situacional y diseñar un Programa de estudios idóneo para ese entorno. De esta manera, la comisión se avocó a buscar información en la Zona Educativa de Guanare sobre la cantidad de docentes de inglés en ejercicio originarios de otras carreras. Posteriormente, se publicó un aviso por prensa local comunicando la fecha de aplicación de una encuesta sobre los datos biográficos y académicos de estos docentes (Ver Anexo A); asimismo, se diseñó un modelo de prueba diagnóstica para conocer el conocimiento previo de los profesores sobre la historia y cultura anglosajona y de esta forma determinar sus principales necesidades (Ver anexo B).

El total de profesores encuestados y evaluados fue de ochenta (80) participantes, quienes expresaron en su mayoría tener conocimiento de la lengua inglesa por aprobación de algún curso realizado a nivel nacional. En relación a los resultados de la prueba diagnóstica, se obtuvo que el 100% de los participantes demostraron carecer del conocimiento básico sobre aspectos concernientes a la evolución lingüística y lexical del inglés durante los tres momentos de su evolución (Old English, Middle English and Modern English) y, de igual manera, el total del grupo evidenció un desconocimiento sobre los aspectos que conforman el horizonte cultural de la lengua inglesa con respecto a: El origen del inglés como hecho humano. En este sentido, Gadamer, (2000) sostiene que el conocimiento previo cultural es fundamental para la existencia humana: es decir, la persona sólo desde su propio horizonte de interpretación construye constantemente su noción del mundo de la vida, puede comprenderse y comprender su contexto. Así se justifica la importancia de añadir el elemento intersubjetivo del individuo en su praxis educativa. (Cfr. Lugo, s/f. Documento en línea)

Desde esta perspectiva, hoy más que nunca se enaltece el valor de la intersubjetividad humana en la interpretación de todas las situaciones que conforman el mundo donde el individuo vive, en tanto cada persona asume una manera propia de entenderlas e interpretarlas para, de esta

manera, lograr cambiar su entorno y elevar su calidad de vida y de los otros que comparten su realidad. Significa, entonces, que al tipo de razón instrumental, empleada mayoritariamente en las universidades venezolanas, se antepone una *racionalidad comunicativa o práctica* (Habermas, 2002) relacionada con las costumbres y con los niveles de intersubjetividad, como único medio para lograr un entendimiento lingüístico entre los individuos a través de la *reflexión*, en términos de *consensos* racionales y que permite lograr los acuerdos en una comunicación (Cfr. Díaz, 2006).

De allí que, una vez obtenidos y analizados los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes de inglés en ejercicio, se procedió a la elaboración del programa de estudios a nivel de postgrado como respuesta efectiva a la solicitud del sector educativo del edo. Portuguesa. Se consideró pertinente diseñar un *Diplomado* por el hecho de ser un producto académico, dinámico y flexible, de servicio a la comunidad que satisface necesidades prácticas y se adecúa a la situación particular de cada institución. Es preciso acotar, que estos programas se ubican como cursos de capacitación de nivel avanzado no conducente a título ni a grado académico, planificados con el propósito de difundir y actualizar los conocimientos en las diferentes áreas del saber.

Con base en los fundamentos anteriores y en atención a las expectativas del sector interesado, surgió el Diplomado *El Docente de Inglés en su Acción Comunicativa en el Aula*, centrado en una visión inédita como respuesta a la realidad que acontece en algunas instituciones educativas de la región centro occidental del país. Dicho diplomado se estructuró por competencias de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, tomando en cuenta las necesidades manifiestas de los participantes, quienes, vale decir, expresaron estar interesados en ingresar a este plan de estudios, dado que desconocen el fundamento histórico cultural que subyace a la lengua que enseñan. En atención a esta necesidad, la comisión coordinadora del Diplomado consideró pertinente iniciar el programa con un módulo referente a la historia del inglés, el cual comprende la exploración de la naturaleza del inglés, para así, asentar las bases culturales del conocimiento previo del idioma necesario en el desarrollo significativo de los contenidos tratados a posteriori (Cfr. Millán, s/f).

**EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL
DOCENTE EN EJERCICIO**

Melba F. Noguera de Sánchez
p.p. 57-68

Es así como el módulo de inicio se ha denominado *El Inglés como Hecho Comunicativo y Proceso Humano*, cuyo propósito es estudiar el proceso evolutivo del inglés en relación a los cambios lingüísticos y las habilidades y destrezas comunicativas orales y escritas predominantes para cada momento histórico: Old English, Middle English and Modern English, dentro del entorno socio-cultural de la práctica pedagógica del docente en el aula. Además, los contenidos se seleccionaron según las carencias cognoscitivas histórico-culturales de los participantes, quienes al ser profesionales de otras áreas, reflexionan sobre la influencia que ejerce el conocimiento previo de dicha lengua extranjera en su desempeño académico y le pueden dar significación a las estructuras lingüísticas que enseñan. Al respecto, Gadamer:

Considera que el conocimiento es fundamental para la existencia humana, la persona sólo desde su propio horizonte de interpretación, que se construye constantemente, puede comprenderse y comprender su contexto. Para el hombre cada conocimiento es una constante interpretación y, ante todo, un conocimiento de sí mismo (Lugo, s/f, p. 2).

Finalmente, se concluye que el modo de comprender del ser humano es, indudablemente, interpretativo o hermenéutico y surge de la comprensión constructiva que traduce una realidad captada a la propia realidad comprendida. Así que, con el diseño de este diplomado, la FaCE-UC se sitúa a la vanguardia entre los programas de estudios de cuarto nivel, que buscan dar solución a los hechos sociales surgidos como producto de la nueva realidad del país. Desde esta óptica, hoy más que nunca cobra vigencia el pensamiento de Gadamer en cuanto a “que la aplicación comporta la actualización del pasado sobre el presente, sobre cada presente, por lo que hace de la comprensión un proceso infinito.” (Gadamer, 2000). En consecuencia, la FaCE-UC actúa como un ente mediador para transmitir a los docentes en proceso de capacitación del inglés, esa conciencia histórica o mundo de significados del pasado de la lengua anglosajona y producir un efecto en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar, logrando de esta manera, la fusión de horizontes o saberes de los participantes, lo cual incide satisfactoriamente en su acción comunicativa en el aula y promueve, de

igual modo, la legitimación de los contenidos lingüísticos de los programas de inglés del sistema educativo venezolano.

REFERENCIAS

- Areba, A. (2010). *La formación integral del Ser Lector intérprete del texto escrito en el Subsistema de la Educación Universitaria. Un aporte epistemológico desde la Hermenéutica*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo.
- Areba, A. (2012). *La formación integral del futuro docente como un ser lector-intérprete del mundo*. XXV Simposio Internacional de AVECA. El Caribe: diversidad, desarrollo e integración (28 de abril de 2012).
- Bertoglia, L. (2005). *La interacción profesor-alumno una visión desde los procesos Atribucionales*. Revista de la escuela de psicología/facultad de filosofía y educación pontificia Universidad Católica de Valparaíso. vol. IV. (pp. 57-73).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (Gaceta Oficial número 36.860, del 30 de diciembre de 1999).
- Díaz, Z. (2006). *Racionalidad comunicativa como epísteme liberadora y crítica*. Documento en línea. Disponible en: nomadant.wordpress.com/biblioteca/.../racionalidad-comunicativa/ [Consulta: 2012, julio 10].
- Educación, Venezuela de verdad*. (s/f). Documento en línea. Disponible en: www.venezueladeverdad.gob.ve/?page_id=12175. [Consulta: 2012, noviembre 28].
- Ferreira, L. 2010. *Los Docentes en Venezuela. Últimas Noticias*. pp. 2-11.
- Figal, G. (s/f). *El problema de la conciencia histórica*. Documento en línea. Disponible en: www.seraporlibros.net/97523/El-problema-de-la-conciencia-historica. [Consulta: 2012, octubre 02].
- Gadamer, H. (2000). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. España: Cátedra.

EL COMPONENTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL INGLÉS EN LA CAPACITACIÓN DEL
DOCENTE EN EJERCICIO

Melba F. Noguera de Sánchez
p.p. 57-68

Habermas, J. (2002) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. México: Taurus.

Habermas, J. (2002) *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la Razón Funcionalista*. México: Taurus.

Ley Orgánica de Educación (2009). (Gaceta oficial Nº 5.929, de fecha 15/08/2009).

Lugo, G. (s/f). *Esbozos sobre la hermenéutica de Gadamer*. Documento en línea. Disponible en: www.monografias.com › Epistemología. (Consultado el 27/06/2012) [Consulta: 2012, junio 27].

Marchesi, A. (s/f). *Cambios sociales y cambios educativos*. Documento en Línea. Disponible en: www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf. [Consulta: 2012, agosto 17].

Millán A. (s/f). *Dos momentos en la teoría de Jurgen Habermas*. Documento en línea. Disponible en: www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/haber1.htm. [Consulta: 2012, julio 27].

Murillo, P. (2006). *La profesión docente en la sociedad actual*. En Larrosa, F. y Jiménez, M. pp. 45-68. España: Universidad de Alicante.

Norambuena, P. y Mancilla, V. (2005). *La identidad cultural como fuente de aprendizaje*. Documento en línea. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21014/2/articulo7.pdf. [Consulta: 2012, julio 28].

UNESCO, 2008. *III Jornadas Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, del 24 al 28/11/2008. Documento en línea. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf. [Consulta: 2012, julio 28].

CUALIDAD DE CONCIENCIA: UNA CONJUNCIÓN BIO-EDUCATIVA POR LA FORMACIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO

RESUMEN

En las últimas décadas, la ciencia del cerebro ha obtenido avances extraordinarios. Dentro de poco, conoceremos la estructura completa del genoma humano. Paralelamente, las ciencias cognitivas están secundadas por los notables progresos, de los métodos y estrategias, para llevar a cabo los diferentes soportes y estudios objetivos, de las funciones superiores de nuestro cerebro y su relación con el entorno dentro de los procesos de cognición. Esto permite hacer una reflexión crítica para que se conformen los diversos planteamientos de las ciencias de la vida, las ciencias humanas y sociales en lo que refiere a una cualidad de conciencia.

Palabras clave: conciencia, educación, salud.

.....
Autora:

Lesvia Dirinó
velatona@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Médico Cirujano. Especialista
en Traumatología u Ortopedia.
Magister en Gerencia Educativa.
Doctorando en Ciencias de la
Educación. Docente de Postgrado
en la Universidad Rómulo
Gallegos. Docente Contratada
de la UC.*

A BIO-EDUCATIONAL CONJUNCTION FOR THE INDIVIDUAL'S SOCIAL FORMATION

ABSTRACT

In the last decades, brain science has achieved extraordinary advances. In short time, the complete structures of the human genome will be known. Meanwhile, Cognitive Sciences, have been supported by the remarkable progress of the methods and strategies, to carry out the different findings and objective studies, on the higher functions of the brain and its relationship with the environment the processes of cognition. This allows a critical reflection, necessary to conform the different approaches to life sciences, humanities and social sciences when it comes to a quality of consciousness.

Keywords: awareness, education, health.

CUALIDAD DE CONCIENCIA

Para el siglo XVII Francis Bacon, utilizó por primera vez el término de conciencia y en ese mismo siglo, John Locke 1690, “La percepción de lo que ocurre en nuestras mentes” (p. 138). Los descubrimientos realizados por la ciencia moderna durante los últimos treinta años, demuestran que el ser humano dispone de capacidades muy superiores a lo que anteriormente se había supuesto, esto ha hecho reacción que las diferentes disciplinas hagan un esfuerzo mayor para dar respuestas a todas y cada uno de los elementos emergentes, haciendo una nueva imagen de la naturaleza de la conciencia humana.

De esta forma, en materia teórica, permite dilucidar diferentes enfoques que admiten establecer una conciencia con responsabilidad socio-educativa para prever las consecuencias del uso del implante mamario a temprana edad. Oliveros (2008), en su propuesta para la “Reconstrucción del pensamiento de las adolescentes en la sociedad actual”, expuso que la sociedad se enfrenta con unos perfiles socio epidemiológicos complejos, donde al lado de enfermedades ligadas a la estética y promoción de belleza artificial, coexisten enfermedades crónicas degenerativas, lo que se conoce como acumulación y polarización epidemiológica. Esto alude a desigualdades sociales dentro de parámetros de distribución.

De igual forma, este autor hace énfasis que para los países de la periferia que no forman parte de los grandes circuitos de acumulación capitalista, no se trata de una transición, sino más bien de acumulación, cuya característica básica es la coexistencia de patologías típicas del subdesarrollo y la pobreza, enfermedades infecciosas y carenciales, con enfermedades crónico-degenerativas típicas de los procesos de industrialización y urbanización.

Oliveros (2008) concluye diciendo que los sistemas de salud en América Latina, exhiben marcados síntomas de deterioro no solamente en la atención, sino en la gestión de los servicios y en la formación educativa de forma preventiva; situación que ha devenido en un aumento de patologías. Vásquez y Couto (2006), en su trabajo sobre los “Paradigmas de la Práctica Médica Venezolana”, sostienen que la argumentación tecno-científica, académica y social de los profesionales del área de la salud, pretende abordar estos problemas a través de los componentes de la generación de conocimientos (investigación), así como la producción de servicios y desarrollo de recursos humanos (profesionalización).

No obstante, cada uno de estos componentes que integran la profesión médica en su evolución y desarrollo, han perdido de vista el objeto global del área de la salud, la perspectiva de su objeto de trabajo, la búsqueda de bienestar de la población, para asumirse cada uno de ellos como un fin en sí mismo y no, como en realidad son, un medio para alcanzar la meta propuesta.

Es oportuno mencionar la vinculación este artículo en lo que refiere la conciencia y como se encuentra inmerso en los paradigmas Socio-educativo; donde la participación desde la óptica educativa y formativa de las comunidades contribuye a la salud integral de las personas. Además, se señala que la práctica médica se sustenta en la corriente positivista, la cual se define como la teoría del saber que se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos.

Por lo cual, uno de los primeros aspectos que deben incluir, es la concientización en lo Socio-educativo y reflexivo-formativo, para prever y conocer las consecuencias de los implantes mamarios por moda, sin analizar los prejuicios de dichos cambios en la adolescencia.

Hay que tomar en cuenta que las mayores dificultades de los estudiantes, estriba en el manejo inadecuado de las creencias, en el aprendizaje de los educandos y con relación a las opiniones, se aclara que se refiere a las proposiciones que implican la necesidad lógica por cuanto no llevan consigo la contradictoriedad de la afirmación en problemática.

Así pues, instituir estrategias educativas para formar a las estudiantes, de manera de prevenir el aumento de adolescentes con implantes mamario; se sustenta en el hecho que muchas de las jóvenes manejan de manera inadecuada, las creencias en el aprendizaje sobre la salud y bienestar, involucrando directamente tanto a padres familiares directos y relacionados.

Por otra parte, en materia teórica, con diferentes enfoques para permitir el enunciar una manera de sembrar una verdadera conciencia, sustentado a través de fundamentos epistemológicos para ser aplicado en los adolescentes de manera de lograr prevenir el aumento de jóvenes con implante mamario a temprana edad. Vale la pena destacar el Fundamento de Conciencia Holotrópica: Stanislav Grof y Christina Grof, donde estos autores plantean que se debe alcanzar estados que permitan abrir el inconsciente de par en par. Siendo el mismo una manera de educar y formar. Se plantean técnicas, bien sea a través de repeticiones incesantes, paralizan a la mente llevando al cuerpo al límite, para rebasar el estado mental ordinario y permiten acceder a otras formas de divisar el mundo y la propia existencia. También se abre a la meditación como la mejor de las prácticas para acceder a ello.

En ese mismo orden de idea, Wendy McCarthy: La aventura hacia la conciencia, se plantea el ofrecer la integración de la práctica ancestral con lo más avanzado de la psicología y educación moderna. En donde se pueda influir en la conciencia de las adolescentes, a través de charlas y experiencia directa. Se puede establecer la meditación, como parte del proceso.

En resumen para presentar las diversas tendencias con que refleja este artículo, con elementos teóricos que conlleven estrategias reflexivas-formativas, para plantear en adolescentes -su entorno- Educación, de manera de contribuir con cambios para su vida. Por cuanto, no se pueden dissociar competencias que se requieren para marcar definitiva y educativamente a los adolescentes, de manera orientadora y no sólo propedéutica.

De igual forma, también es importante destacar las estrategias Reflexivas-Formativas: Zabala, A. y Arnau, L. Competencia siendo éste, el conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según distintos atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiesta mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo concreto. Se debe impartir en los adolescentes de forma permanente, para mantener los niveles de salud estables.

Así mismo, Enrique Rubio, esboza: que partiendo de las sabias palabras de Gabriel García Márquez, *Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro*. Por ello, la educación reflexiva-formativa será el ideal a alcanzar, por cuanto ésta inspira un nuevo modo de pensar. Permitiendo que los adolescentes, canalicen la inmensa energía creadora que todos poseen.

Hay que coincidir en el hecho de formar y preparar con conocimiento a los adolescentes de manera de convertirlos en personas que sustenten sus nortes en la realidad que no les perjudique la salud y el bienestar; por cuanto para ser conscientes, se requiere una entidad única e integrada, con un gran repertorio de estados altamente diferenciados; existiendo muchas personas ajenas a ese hecho, porque en su medio ambiente tampoco los adultos lo manejan acertadamente. Asimismo, mientras las memorias alcanzan la máxima hiper-conexión, más significativas se convierten en cada persona.

Desde otra perspectiva, de la Epistemología del Ser-Ser, al cual se refieren: David Hume, Tal como existen dos tipos de conocimiento posibles; se debe alcanzar en los adolescentes, razonamientos de su entendimiento, sin necesidad de recurrir a las experiencias de su entorno y a las relaciones de hechos que dependen únicamente de la experiencia y no es posible llegar a él por medio de razonamientos. De igual forma, Platón, la epistemología del ser, como parte de la teoría del conocimiento, se ocupa de las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del mismo. Criterios por los cuales se le justifica o invalida. Instaurándose que los adolescentes, deben relacionar la teoría con lo experimental de las ciencias y de la vida.

Analizando este hecho, de manera de llevarlo a los adolescentes, y crear de manera imperativa la inteligibilidad que una en sus mentes, en pleno proceso de formación, al científico con el filósofo, y el imperativo de efectividad que relaciona también hasta al ingeniero cualquier otra disciplina, para tomar las decisiones vitales para su vida.

Asimismo, se debe plantear a los adolescentes que, los hechos futuros solo tiene justificación si entre causa y el efecto existe una conexión necesaria. Pero lo único observable entre hechos de los que no se tienen impresión actual es que se da una sucesión constante entre ellos.

Con el gráfico siguiente, se revela la interrelación que existe con el conocimiento, las verdades y las creencias de cada adolescente. Es sencillo visualizar esta explicación que presenta Platón al respecto del ser-ser con la óptica reflexiva-formativa.

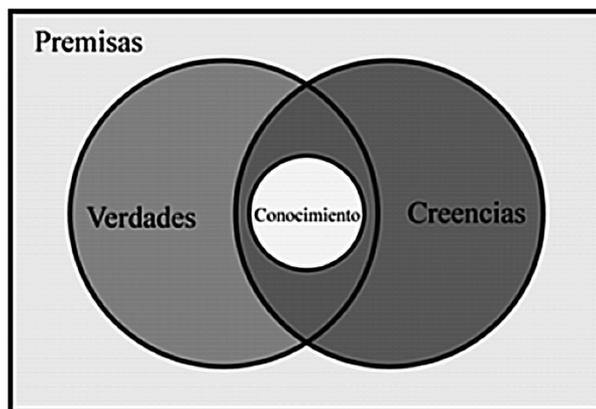


Gráfico Nº 1. Verdades - Creencias

Fuente: La ciencia (ἐπιστήμη) es un juicio verdadero acompañado de razón (λόγος) Platón. Teeteto, 202.

La teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del mismo. Acotándose que se sustenta en algunos aspectos,

en el método histórico-crítico, que generalmente aunque puedan estudiarse por separado si existe un estrecho contacto entre ambas. Se puede analizar que la epistemología posee algo de azar, durante mucho tiempo considerada opuesta a la idea de ley; y, ajena a la ciencia. La célebre definición que dio de este concepto: la intersección de dos series causales independientes. De esta manera parece haber presentado la gran importancia que iban a adquirir en la ciencia contemporánea los datos estadísticos y las probabilidades. Siendo lo que conllevó a este artículo de investigación, para las adolescentes venezolanas.

REFERENCIAS

- González, P. (2004). *De la Creencia en la Razón a la Razón de las Creencias*. Facultad de Educación. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- McCarty, W. (2008). *Conciencia del Bebé antes de Nacer*. Modelo Integral de Desarrollo Temprano. México: Editorial Pax.
- Oliveros, J. (2008). *Reconstrucción del pensamiento de las adolescentes en la sociedad actual*. Hipóstasis. Revista Venezolana de Investigación en Educación. Año 1 Nº 0. Enero-Febrero.
- Rubio, E. (2012). *Hacia una Teoría de la conciencia desde la complejidad*. La TII postula que somos conscientes porque poseemos información altamente integrada. Disponible en: http://www.tendencias21.net/Hacia-una-Teoria-de-la-conciencia-desde-la-complejidad_a10435.html. [Consulta: 2012, julio 10].
- Stanislav, G. (2011). *La mente holotrópica*. Los niveles de la conciencia humana. Argentina: Editorial Sudamericana, S.A.
- Vásquez, J. y Couto, A. (2006). *Paradigmas de la Práctica Médica Venezolana*. Voz Objeción de conciencia, en Diccionario de Bioética. España. Ediciones Burgos.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó. Barcelona, España. Disponible en: <http://www.practicareflexiva.pro/2012/05/la-competencia-reflexiva-una-nueva-competencia/>. [Consulta: 2012, julio 10].

.....
Autor:

Jesús Puerta

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Doctor en Ciencias Sociales (UCV), Magister en Literatura Latinoamericana (USB). Coordinador del Doctorado de Ciencias Sociales UC, mención Estudios Culturales.

EL MESIANISMO TRAS EL MATERIALISMO HISTÓRICO

RESUMEN

Varios pensadores dentro de la tradición marxista han establecido un sentido mesiánico en el materialismo histórico. Luego de una revisión hermenéutica del mesianismo procedente de la raíz cultural judeo-cristiana y de la obra misma de Marx, este artículo examina el aporte filosófico de Walter Benjamin y Giorgy Lukacs rastreando ese mesianismo inscrito en el marxismo, para proponer un replanteamiento de este a partir de tres elementos: el perspectivismo de clase, la centralidad de la praxis y la relevancia de la esperanza. Con estos elementos, se discuten los planteamientos de los filósofos de la liberación Enrique Dussel y Franz Hinkelammert. Finalmente se propone una nueva interpretación basada en tres elementos claves: el perspectivismo, la praxis y la Esperanza.

Palabras clave: hermenéutica, mesianismo, materialismo histórico, filosofía de la historia, perspectivismo.

THE MESIANISM BEHIND HISTORICAL MATERIALISM

ABSTRACT

Several thinkers within the Marxist tradition have established a messianic sense in historical materialism. After an hermeneutic review of the messianism, from both the Judeo-Christian cultural roots and Marx's work, this article examines the philosophical contributions of Walter Benjamin and Georgy Lukacs, in tracking that messianism inserted inside Marxism, to propose a resetting of the last one from three elements: class perspectivism, praxis centrality and hope relevance. With these elements, we discuss the thesis of two liberation philosophers: Enrique Dussel and Franz Hinkelammert. Finally a new interpretation based in three key elements: perspectivism, praxis and hope is proposed.

Key words: hermeneutics, mesianism, historical materialism, philosophy of the history, perspectivism.

EL MESIANISMO TRAS EL MATERIALISMO HISTÓRICO

El título de este artículo podría irritar a algunos marxistas. Sobre todo a los casados con el llamado "materialismo dialéctico" sistematizado por la extinta Academia de Ciencias de la URSS. Ciertamente, da cierto escozor intelectual asociar un pensamiento declaradamente ateo, como el marxista, con el mesianismo, elemento vinculado naturalmente al discurso religioso. Pero el caso es que destacados pensadores críticos, marxistas o no, ya han reflexionado largamente sobre el mesianismo tras el materialismo histórico: Walter Benjamin (2009), Ernst Bloch (1977), Jacques Derrida (1998), Edgar Morin (2002), para no hablar de Enrique Dussel (2011), Franz Hinkelammert (2010), y hasta el resto de los pensadores de la Escuela de Frankfurt cuando elogian a la utopía, especialmente Marcuse (1986). Para nuestro enfoque hermenéutico abordar este tema tiene una gran importancia. Como ya hemos adelantado en otra parte, hay "verdades vitales"¹ incluso en la ciencia. ¿Cómo no va a haberlas en un pensamiento que se ha propuesto "realizar la filosofía" y orientar lo que para sus adictos

¹ Por "verdad vital", en oposición a la "verdad epistémica", nos referimos a certezas que orientan la práctica de individuos o colectivos, sin necesidad de fundamento racional. Es una idea cercana al piso de creencias de la que habla Ortega y Gasset (1958).

sería la mutación más grande en la historia de la Humanidad: el acceso a una sociedad sin clases ni estado?

Es conveniente aclarar los términos. Cuando hablamos de *mesianismo*, nos referimos específicamente a dos cosas: por una parte, a un acto de lenguaje implícito e incluso inevitable en el discurso filosófico y político: *la promesa*, la cual conlleva al *compromiso*; por la otra, a una herencia cultural, que puede ir más allá de la tradición judeocristiana, susceptible de convertirse en una de las verdades vitales que pudiera enmarcar un diálogo planetario intercultural. Ambos elementos están estrechamente relacionados; son aspectos de una misma realidad significativa.

1. El mesianismo en la tradición judeocristiana

El mesianismo en la tradición judeocristiana viene siendo un complejo semántico y emocional, con múltiples capas de significaciones, diversas, elaboradas en muy diferentes y cambiantes circunstancias históricas. El personaje Saulo de Tarso, desarrollado por Germán Espinoza en su novela *El signo del pez*, hace un recuento de algunas de las figuraciones del Mesías a partir de los profetas de la Biblia: “ser Moisés, pero sin dictar las leyes arrogantes; Isaías, pero sin la multiplicación de sus oráculos; Jeremías, pero sin entonar el coro de las lamentaciones y sin pedir a Dios venganza contra quienes hicieron mal; Ezequiel, pero sin que sus vaticinios anunciaran la destrucción de las naciones gentiles; Oseas, pero sin pedir a Yaveh castigo para el pueblo impuro; Joel, pero sin predecir la devastación de Palestina; Amós, pero sin sus énfasis; Jonás, sin su despecho; Daniel y Zacarías, pero sin sus versiones nocturnas, que fueron fuentes de arteros presagios” (Espinoza, 1987; p. 112). Claro, el Saulo de Tarso de esta novela pretende reformar la tradición judía de tal manera que fuera aceptado por los gentiles cultivados en el helenismo. Por eso, el Mesías que se inventa, debe distinguirse de esos rasgos de los profetas de Yahve.

En síntesis, el Mesías fue representado por la tradición judía como el jefe militar de las fuerzas invencibles que expulsarían y castigarían a todos los imperios que sucesivamente han humillado al pueblo de Israel. Sería un monarca de la estirpe de David que restauraría el Reino de Judea, el brazo ejecutor del castigo de Jehová a los pecadores y demás enemigos con todo y sus ejércitos de ángeles vengadores, el líder político nacionalista anti-imperialista contra los Romanos; sacerdote, jefe espiritual y religioso,

profeta portador de la Palabra de Dios, etc. Los esenios lo resumían afirmando que el Mesías era trino: sacerdote, líder político-militar y profeta. Además, para los judíos helenizados de Alejandría (especialmente Filón), es el principio demiúrgico de la Creación, la versión hebrea del *logos* de la filosofía neoplatónica.

Habría que entender que entre los judíos (los antiguos, pero tal vez también los actuales), lo religioso y lo político se fundían necesariamente porque, para la época, ambos aspectos eran lo mismo. Lo que le daba unidad cultural y política al pueblo judío, eran sus creencias religiosas. El Imperio Romano manejó con habilidad pragmática esta unidad política-religión, presente en todos los pueblos que dominaban, mediante dos estrategias: respetando y tolerando las prácticas religiosas de los territorios que ocupaban, y endiosando a sus gobernantes. Varios siglos antes, también para los griegos, lo religioso y lo político eran casi la misma cosa. En todo caso, el Mesías era una promesa de Dios. Su llegada significaba el imperio del Reino de Dios sobre la tierra, pasando por un Juicio apocalíptico de los tiranos extranjeros, los hipócritas traidores y, en general, de todos los que violaban la Ley de Dios. La llegada, el cumplimiento de la Promesa (o de la profecía, era lo mismo), signaba, a la vez, el fin de la historia y el comienzo de una nueva.

A partir de Saulo de Tarso, el sistema de creencias cristianas tuvo que distinguirse de las tradiciones judaicas e integrar elementos de la filosofía griega, para poder expandir su influencia al mundo de los "gentiles"; por ello, la configuración mesiánica debía cambiar y asumir rasgos más universales y, a la vez, más humanos. La versión específicamente cristiana del Mesías, vino siendo, en un primer momento, como observa Fromm, la posibilidad de la transformación del Hombre en Dios (Fromm, 1995). Posteriormente, cuando la religión se oficializa en el Imperio, la representación se invierte: es Dios quien se encarna en un Hombre, y con ello cambia su significado psicológico. La primera versión no era extraña para la tradición griega y romana. Ahí estaba, por ejemplo, el ejemplo de Hércules quien, aun siendo hijo de Zeus, tuvo que aplicarse en doce trabajos para lograr hacer méritos y poder ascender al Olimpo. Algo similar ocurría con los emperadores, que terminaban haciéndose dioses ellos mismos y obligando a su culto a propios y dominados. Para Hinkelammert, el que Dios se hiciera Hombre, constituye un hecho tan significativo, que marca la civilización occidental

y la modernidad misma. Interpreta el teólogo euro-centroamericano que si Dios se hizo Hombre, es hora de que el Hombre se humanice también (Hinkelammert, 2010). Cabe otra interpretación, procedente de la antiquísima tradición gnóstica: el Hombre tiene en su interior un resto del soplo de Dios, coeterno con El. Todos somos ya dioses en potencia. La vida es sólo una prueba, un pasaje por un Valle de Lágrimas, que nos permitirá purificarnos para abandonar el cuerpo, que nos ancla en este mundo material, y terminar siendo lo que ya somos desde siempre: espíritus libres, dioses.

En todo caso, estas formulaciones teológicas intentan atrapar una relación compleja, la del ser humano y su Dios. Esa relación puede ser de identidad, devenir, amistad, diálogo, relación amorosa y afectiva, respeto, temor, subordinación.

La versión islámica separa radicalmente el dominio humano del divino. Hay hombres extraordinarios que han transmitido la Palabra de Dios, el último de ellos, y el más excelente, fue Mahoma. Pero es blasfemo pensar que un Hombre, incluso el mejor como pudo haber sido Jesús mismo, sea Dios. Al Hombre sólo le queda someterse a la Palabra del Altísimo para poder recibir su premio después de la muerte.

La relación con Dios es demasiado parecida a la que se nos presenta entre los componentes de dos instancias psíquicas, ampliamente explicadas por el psicoanálisis en todas sus versiones. Por un lado, la “estructura especular” que identifican igual Lacan y Althusser (Zizec, 2003), uno en el proceso de individuación, en el momento en que el bebé se reconoce a sí mismo, como unidad, en la imagen de su cuerpo reflejada en el espejo; el otro autor, la ubica en el proceso de subjetivación inscrita en la ideología, que ocurre cuando se hace efectiva la interpelación del sujeto por el Gran Sujeto, como ya hemos explicado antes, al describir a la religión como el modelo por antonomasia de toda ideología. La otra instancia psíquica identificable en la relación Dios-Hombre, es el “Ideal del Yo”, la imagen introyectada del padre poderoso, magnífico, admirable y protector, en la mente del niño, que después, inconscientemente, buscaremos durante toda la vida como guía de lo que consideramos lo mejor de nosotros mismos (cfr. Althusser, 1971).

Pero retomemos la promesa mesiánica. En primer lugar, es, a la vez, recalquemos, una promesa y una profecía. Se trata de un compromiso de Dios con los hombres, sean éstos únicamente integrantes del pueblo de

Israel o toda la Humanidad. Esto hace de la Venida, un hecho inevitable, más o menos inminente. En todo caso, constituye la base de la virtud teologal de la *esperanza*. En segundo término, la venida del Mesías implica un cambio radical, una transfiguración, una ruptura con toda la historia. Casi que podemos introducir aquí la palabra moderna de *revolución*. La mentira, el pecado, la injusticia, el dolor, etc. quedarán atrás, porque el Mesías impondrá el Reino de Dios. En algunas versiones, esto va acompañado de una resurrección universal, o sea, un retorno de todos los justos, víctimas en su momento del dominio de los pecadores. Estos dos rasgos: la inevitabilidad esperanzadora y la radicalidad del cambio implicado por el cumplimiento de la Promesa, son reconocibles en todos los discursos políticos.

Si la teología viene siendo una racionalización de la fe, se entiende que las doctrinas políticas vienen siendo una especie de teología secularizada, en el ambiente cultural de la modernidad. Y lo que se ha dado en denominar proyecto político, sea la nación, la democracia o el socialismo, viene siendo, análogamente, una versión racionalizada, modernizada, del advenimiento. Derrida agregaría a esto que el acto de lenguaje de la Promesa es inevitable en los discursos filosóficos y políticos (Derrida, 1998). Esta es la otra cara del asunto. La razón no aplaca otras performatividades distintas de la argumentación lógica. No puede con la fe inscrita en la promesa.

2. En torno al materialismo histórico

Otro asunto es ponernos de acuerdo acerca del contenido del materialismo histórico. Hay que decir al respecto, y en primer lugar, tomando en cuenta que el punto de vista de este texto es hermenéutico, que ser marxista hoy, es ser heredero de una tradición doble. Por una parte, está la tradición emancipadora y, por otra, la científica-crítica. La primera tradición, la emancipadora, afilia al marxismo de inmediato con el mesianismo y, al decir de Ricoeur (2007), con cierta interpretación emancipadora del libro del Éxodo. Este es uno de los textos favoritos de la teología de la liberación latinoamericana, por cuanto la narración de la liberación del pueblo de Israel de la esclavitud en Egipto y la formulación de uno de los compromisos más significativo de Dios, la de la Tierra Prometida, puede interpretarse anagógicamente como la promesa de una emancipación universal, también política puesto que habla de un territorio y un nuevo régimen de verdad y justicia, para Israel, símbolo de la Humanidad. De la lectura de algunos textos de Engels y Kautsky (1982),

puede pensarse que el marxismo soñó, en algunos momentos de su desarrollo, con ser otro cristianismo, en tanto se propuso otra civilización, un Reino de Justicia, de Paz y Libertad. Benjamin, como veremos más adelante, afirma “en la representación de la sociedad sin clases, Marx ha secularizado la representación del tiempo mesiánico” (Benjamin, 2007; 23).

Marx y Engels hablaron de una “concepción materialista de la historia” para confrontarla con la filosofía de la historia de Hegel, la cual sería, por tanto, la “concepción idealista de la historia”. El punto de separación y oposición es el par materialismo/idealismo. Así repetimos una idea sembrada desde sus orígenes en la tradición marxista. Pero a esta contradicción habría que quitarle también capas y capas de confusiones.

En primer lugar, habría que señalar que el “materialismo” de Marx no trata de una discusión metafísica, referida a la “sustancia” o “esencia” de la historia y hasta de la realidad misma. En este punto estamos de acuerdo con Korsch y con Althusser: Marx no se limitó a invertir a Hegel, a “colocar de pie lo que andaba de cabeza”. Su propuesta va más allá. Significa una ruptura epistemológica, como afirmó Althusser.

Por una parte, Marx no buscaba ningún absoluto, sea éste un principio activo universal, sea un Saber Absoluto que sintetice lo objetivo y lo subjetivo, en la coincidencia final de la Idea consigo misma. En todo caso, ese encuentro objetivo-subjetivo se produce en la *praxis*, piedra de toque de la gnoseología marxista, por la cual se supera y se integran, a la vez, la noción fija, meramente “objetual” y externa de la materia, propia del materialismo del siglo XVIII, asumiéndola más bien como un proceso, donde el sujeto, el principio activo del “espíritu” o “la idea”, tiene un rol destacado. Los hombres hacen la historia, dentro de las posibilidades que le brinda la historia misma. De hecho, Marx identificaba como su aporte más original, junto al carácter definitivo en la historia de la lucha de clases proletaria (sobre la cual volveremos más adelante), el condicionamiento estructural de las luchas de clase en general, motor de la historia, con determinados estadios de desarrollo de las fuerzas productivas, que dibujarían los límites de cada época.

La verdad de la praxis es la feliz coincidencia entre las tendencias objetivas, independientes de la voluntad del hombre, y ésta misma, cuando hace consciente lo que “sueñan” los procesos objetivos. Esa convergencia de la decisión, la conciencia y la iniciativa subjetiva, con las posibilidades,

las tendencias y las compulsiones de lo real-objetivo, se da en ciertos y determinados momentos felices: lo que llamamos *Kayros*, la oportunidad histórica. Pero esto sólo lo insinúa Marx, o lo muestra en sus análisis de situaciones concretas.

La ruptura de Marx con Hegel implica una mirada hacia lo concreto, como indica Korsch, es decir, a lo históricamente delimitado o determinado. Ya vimos por qué cosa están definidas esas posibilidades históricas: el avance de las fuerzas productivas. No es casual que los escritos políticos de Marx, especialmente los de los años posteriores al "*Manifiesto Comunista*" y anteriores a "*El Capital*" ("*El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*", "*La lucha de clases en Francia*", etc.), sean aplicaciones de una nueva "*caja de herramientas*" teóricas para la interpretación de los hechos políticos, elaborados durante páginas y páginas de polémica filosófica contra Hegel y Feuerbach. *El Capital* es también resultado de una aplicación de esas herramientas conceptuales, que en *la Ideología Alemana* y otros textos programáticos se formulan en su grado máximo de generalidad (estructura económica, superestructura ideológica, relaciones de producción, fuerzas productivas, lucha de clases, las implicaciones de la lucha de la clase proletaria, etc.). Pero en esa gran obra, se desarrollan en función de *criticar* la economía política; no de desarrollar una especie de "ciencia económica marxista", como lo entendió el marxismo leninismo.

Otra cuestión es el carácter "científico" del socialismo de Marx y Engels. El adjetivo, visto en su contexto polémico, remarcaba la diferencia respecto, tanto del hegelianismo, como de las especulaciones utópicas. Esto concuerda, por otra parte, con el diálogo que intentaron siempre Marx y Engels con el desarrollo de las ciencias en general, justo en los años de su producción intelectual: con el darwinismo, la geología, la antropología, etc. Los dos compañeros entendían su esfuerzo enmarcado en ese avance generalizado de las ciencias, aunque sin desligarse totalmente de la filosofía. Más bien pensaban, como bien lo explicita Engels, que las ciencias en su conjunto, al descubrir el carácter histórico de procesos antes concebidos estáticos, como el del surgimiento de las especies de seres vivos o la configuración geológica del planeta, se verían enriquecidas si asumían conceptos y categorías provenientes de la dialéctica, entendida ésta como una suerte de filosofía capaz de pensar el movimiento y las transformaciones, una lógica universal de los cambios.

Estas posiciones teóricas de Marx y Engels no llegaron a deslindarse claramente del positivismo, con su culto a la ciencia y al progreso. Junto a su insistencia en ligar la posibilidad de la nueva sociedad con el “desarrollo de las fuerzas productivas”, esas consideraciones dejaron las puertas abiertas a las versiones científicistas de la Segunda Internacional, representadas por Kautsky, y a la postre, al reformismo y el economicismo como derivaciones políticas, que llevaron a la socialdemocracia a justificar la guerra mundial de 1914. Estamos hablando de un hecho político que determinó una escisión importante en las filas marxistas de la época, que se proyectó hasta la década de los noventa, cuando el modelo soviético y, en general, el modelo del socialismo del siglo XX, se derrumbó. La tradición marxista se bifurcó y dispersó, desde entonces, en diferentes líneas teóricas y políticas.

Pero también el puesto dominante de la ciencia en la modernidad y en la propia civilización occidental, empezó a temblar. Alrededor de la década de los cincuenta se inicia una discusión epistemológica que pone en cuestión la tradición positivista. Un antecedente inmediato pudo haber sido la tematización por Husserl de la ciencia en medio del “mundo de la vida” europeo de principios del siglo XX, las distinciones del neokantismo (Windelband, Cassirer, Rickert) a propósito de las ciencias y, también, las propuestas hermenéuticas de Gadamer.

Lo cierto es que, a mediados del siglo XX, el par positivista del Progreso y la Ciencia dejó de tener el mismo prestigio y aceptación automática de otrora. Luego vendrían los enfoques históricos de Kuhn y Lakatos. Posteriormente, vino el planteamiento postmoderno, y también el de la complejidad, etc. Ya hoy declararse “científico” no tiene las mismas implicaciones y connotaciones que a mediados del siglo XIX. Mucho menos significa que se esté libre de las pifias del utopismo o la especulación idealista. Se entiende que Marx necesitó deslindarse del utopismo (entre ellos, el de los anarquistas, sus adversarios en la Primera Internacional), del idealismo hegeliano e, incluso, se entiende que el marxismo ruso necesitaba enfrentarse a la influencia idealista que podía acercarla a alguna creencia religiosa, en aquellos momentos representada por Iglesias reaccionarias. Pero hoy es distinto.

Por otro lado, la experiencia stalinista nos alerta acerca de una supuesta conducción científica de la sociedad, aparte de prender las alarmas ante una partidización de la ciencia, sujetándola a una supuesta “dialéctica

materialista”. Las discusiones epistemológicas concuerdan todas en la relevancia del papel del sujeto en la construcción misma del objeto de conocimiento. Es más, ese prestigio implícito de la ciencia, llega a ser sospechoso de defensor de un tipo de civilización, demasiado atado a la explotación de la naturaleza que se confunde con la explotación del hombre por el hombre. Ser “científico” no tiene la misma significación que en el siglo XIX, cuando, en el siglo XX y XXI, el Progreso está en cuestión.

La tradición marxista tendría ahora que deslindarse del positivismo por sus compromisos con posturas derechistas y, sobre todo, con un modelo de civilización que lleva a los peores peligros a la humanidad. Para mantener su herencia revolucionaria, el marxismo tendría que descubrir y reconocer en sí mismo el mesianismo, la primera formulación mítica de la metamorfosis radical de la sociedad.

3. El aporte de Benjamin y Lukacs

Es en este sentido, que resultan tan interesantes las tesis de filosofía de la historia de Benjamin (2009). Ellas se inician con una imagen provocadora: detrás del materialismo histórico, representado con un autómatas que logra derrotar en el ajedrez a los incautos que aceptan su desafío, se encuentra nada menos que la teología, la cual lo maneja con secretos hilos. Si contrastamos con el resto del texto y otras anotaciones relativas del autor, por “teología” se entiende la sistematización de las interpretaciones de la Thora judía, especialmente lo que se refiere a la promesa mesiánica. Si por teología entendemos, por nuestra parte, la racionalización de los sistemas de creencias, estaremos en la pista de lo que nos quiere decir Benjamin: el materialismo histórico es una teología: una racionalización de un sistema de creencias. De cuáles creencias se trata, lo iremos viendo a continuación.

Para comenzar a discutir esto, hay que hacer un deslinde respecto, tanto del historicismo, como de la socialdemocracia. En este contexto, por “historicismo” se entiende algo muy parecido a lo que Nietzsche llamó “historia de anticuario” (Nietzsche, 1985) esa que recupera los acontecimientos con ánimos exclusivos de conservación y contemplación. También se asemeja a lo que el positivismo intenta: la reconstrucción exacta de los hechos, conocer el pasado “como verdaderamente ha sido”, con la recomendación al historiador de que debe “sacarse de la cabeza” todos los sucesos posteriores al que estudia (o sea, la tan llevada y traída objetividad

o “neutralidad axiológica”). Pero a esta noción de la tarea del historiador, se encuentra adherido el dogma del Progreso como infinita mejora de las habilidades y destrezas humanas, como avance indefinido en el dominio de la naturaleza y la perfectibilidad de la humanidad misma, en un curso recto o espiral; sin retrocesos ni detenciones. Atarse a esta última categoría es precisamente el error de base de la socialdemocracia.

Frente a esto, Benjamín alega que el pasado no es un rosario de hechos, ni siquiera una cadena de causas y efectos (Benjamin, 2009). Para Benjamin es atroz concebir el tiempo a la manera, diríamos nosotros, newtoniana, es decir, como un transcurrir vacío y continuo. Mucho peor si se le concibe animado por algún principio de *Progreso*. Como el pasado lleva siempre un “secreto índice de la redención”, es que puede hacer una “constelación” con el presente y el historiador puede “apoderarse de un recuerdo”. Aquí entiendo que la “constelación” del pasado y el presente en que insiste el filósofo, es el logro de una analogía comprensiva entre el pasado y el presente. Hay que captar, para decirlo con un verso de un bolero, “lo que pudo haber sido y no fue”. La manera de hacer eso, tiene que ver con la *empatía*. En esto no hay términos medios: o se empatiza con los vencedores dominantes, o con los vencidos dominados. Aquí aparece, como un relámpago, el Mesías: la última clase esclavizada, es decir, el proletariado, que es la clase vengadora de todas las clases oprimidas que han existido jamás, que lleva a cabo su victoria definitiva a la dominación y la explotación, a nombre de todos los derrotados que han sido y que ahora serán reivindicados. Por otra parte, si el enemigo vence hoy, serían de nuevo vencidos los derrotados de ayer.

Por lo mismo que el sujeto del conocimiento histórico, específicamente en el caso del materialismo histórico, es “la misma clase oprimida”, es que se debe sentir cierta tristeza, porque se percibe que en todo patrimonio cultural, en toda tradición de civilización, hay una herencia de barbarie. “No existe un documento de la cultura que no sea a la vez de la barbarie. Y como en sí mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión por el cual es trasvasado de unos a otros” (Benjamin, 2009, p. 58).

Para Benjamin, el materialismo histórico establece esas constelaciones del presente con esos momentos pasados, cuando se le abre la puerta al Mesías. El tiempo para él no puede ser continuo y vacío, sino lleno

de momentos, de acontecimientos, de ritmos desiguales. Igual y característicamente, ese tiempo tiene “detenciones”, saltos en el continuo del tiempo, que son también oportunidades de “citas”, de traer el pasado para dar brillo al presente. No se trata, entonces, de simplemente echar el cuento de cómo pasó todo; sino de construir teóricamente los momentos u objetos históricos en su constelación con acontecimientos pasados. Es así como se le hace posible captar los saltos en el desarrollo homogéneo del tiempo, las interrupciones del “tiempo mesiánico”.

Concluye Benjamin escribiendo: “El resultado de su proceder (del historiador materialista histórico) consiste en que en la obra determinada esté a la vez conservada y suprimida la obra de toda una vida, en la obra de toda una vida, la época, y en la época el entero curso de la historia” (2009: p. 97). Esto de “conservar y suprimir”, por supuesto, es un eco del *aufhebung* hegeliano, categoría que tantos dolores de cabeza ha traído a los intérpretes de Hegel y Marx. García Bacca ha sugerido que este vocablo alemán, que indica ciertamente una superación que supere lo dejado atrás, debiera entenderse como el término teológico “transustanciación”: el fenómeno sacramental por el cual la hostia sigue siendo harina, pero a la vez se hace “Cuerpo de Cristo” en la misa. El profesor hispano-venezolano sustenta esta propuesta en el pasado teológico de Hegel y de Marx. Quizás. Lo interesante es el desplazamiento de la imaginación intelectual: de flujo homogéneo y vacío del tiempo newtoniano, a la consideración de unidades concentradas u hologramáticas de historia, una noción de ritmos desiguales, de avances y retrocesos, de tiempos concentrados y diluidos. No sin razón, Lenin advertía que en tiempos de revolución los días representaban años.

Nada más alejado este materialismo histórico, de una ciencia de la historia que pretendiera determinar las leyes de ésta última, lo cual se acerca más bien a la historia positivista, en fin: el tipo de ciencia de la historia, basada en el “dogma” del progreso, que practicó la socialdemocracia. Pero tampoco Benjamín ve la historia como pura contingencia, donde el azar sea el rey. Al contrario: las situaciones del presente pueden interpretarse a la luz de su constelación analógica con acontecimientos históricos pasados, que constituyen unidades de interpretación, es decir, de significación. Pero ¿significan para quién? Aquí habría que echar mano al tipo de historia por la cual Nietzsche se pronuncia: aquella que sirva a la vida actual.

Es evidente que lo de Benjamin, es un perspectivismo. Lo que concibe es un punto de vista, construido a base de empatía y solidaridad, de las clases derrotadas o dominadas que han sido y las que son hoy; la de los momentos en que “se le abre la puerta al Mesías”, con “fuerza mesiánica”; en fin, la del presente de lucha de clases que alimenta las significaciones del pasado. Es esa perspectiva desde la cual se pueden observar las “constelaciones” de hechos, esas “citas” del pasado, los momentos en que el tiempo “se detiene” para volver a comenzar.

Ejemplo de otro perspectivismo es el marxismo propuesto por el joven Lukacs en “*Historia y conciencia de clases*” (Lukács, 1985). La única ortodoxia valedera del marxismo, según él, es la del método, y este tiene como soporte el concepto de la totalidad histórica.

El marxismo ortodoxo no significa por tanto, una adhesión sin crítica a los resultados de la investigación de Marx, no significa un “acto de fe” en tal o cual tesis, ni tampoco la exégesis de un libro “sagrado”. La ortodoxia en cuestiones de marxismo se refiere, por el contrario y exclusivamente *al método*. (Lukacs, 1985; 35)

Este, a su vez, no es posible concebirlo si no es desde el punto de vista del proletariado, clase que, en su lucha, se propone la eliminación de toda dominación, habida y por haber.

En esto Lukacs se atiene fielmente a la formulación de Marx, para quien su aporte más original es el descubrimiento del carácter definitivo de la lucha proletaria, como clase explotada cuya victoria terminaría con toda forma de explotación. Fiel a Marx, coincidiendo con Benjamin, Lukács concibe al proletariado como la clase que resume toda la historia de derrotas y dominaciones que haya habido en la historia de la humanidad. Los propios Marx y Engels hacen esto cuando explican en el *Manifiesto* por qué el comunismo proletario es el más radical de los socialismos: porque es la encargada de terminar con la historia misma de la explotación, es la *última* lucha de clases. Así, el perspectivismo histórico está justificado en la obra de los fundadores del marxismo.

Esta relevancia del proletariado, a su vez, está fundada en el avance de las fuerzas de producción conseguido en el capitalismo, del cual son, a la vez,

su fuerza productiva más importante, y sus “sepultureros”. La nueva sociedad sin clases ni estado es posible, porque la humanidad ha alcanzado un alto nivel de civilización (léase: dominio técnico y productivo sobre la naturaleza). Lógicamente, allí donde las fuerzas productivas del capitalismo hayan alcanzado un máximo, es donde se puede avizorar con mayor claridad el horizonte del proletariado: o sea, Alemania, Francia, Inglaterra o los Estados Unidos. Esto, además, era coherente con el perspectivismo marxista de las fuerzas productivas (o “Progreso”), que lo llevaba, metodológicamente, a entender las estructuras de todas las naciones, de acuerdo a su “especie más desarrollada”, de modo que, así como la anatomía del mono se hacía clara a la luz de la del humano, la economía de cualquier país subdesarrollado se clarificaba a la luz de los procesos en los países centrales europeos. Todo un eurocentrismo.

Esta creencia marxista duró, por lo menos, hasta que las esperanzas de la revolución alemana se desvanecieron después de la Primera Guerra Mundial. Lenin esperó unos años a que los camaradas alemanes ayudaran a la naciente revolución rusa, que no contaba en su país ese “nivel de civilización” necesario para plantearse las altas metas del comunismo. Ya sabemos lo que vino después: el comunismo de guerra, la NEP, el “socialismo en un solo país”, etc. Es decir, la refutación empírica de las hipótesis que podían derivarse de las premisas del materialismo histórico. Trotsky intentó una justificación retorcida: Marx no se refería al avance de las fuerzas productivas a nivel nacional, sino a nivel mundial. Por eso, era sólo considerando lo que ocurría en todo el planeta que se podía observar la contradicción entre las fuerzas productivas, pujantes, y las relaciones sociales capitalistas como obstáculo que había que remover con la revolución mundial, es decir, la revolución permanente. Lenin anteriormente había tratado de explicar la revolución rusa, manteniendo las premisas del marxismo, como la ruptura del “eslabón más débil” de la cadena imperialista. Pero si Lenin tenía razón, las posibilidades de una revolución son demasiado circunstanciales, tienen más que ver con el aprovechamiento de oportunidades extraordinarias que el cumplimiento de una regularidad estructural, era algo mucho más azaroso, indeterminado, que las determinaciones de alguna posible “ley de la historia”. De hecho, cuando hace un balance del proceso que dirigió, Lenin enfatiza el carácter “excepcional” de Rusia: su territorio, la circunstancia de la guerra, el rápido

agotamiento de la opción política burguesa, la combatividad del proletariado, el alzamiento campesino, la insubordinación del ejército, etc. Se trataba de una “sobre determinación” de la contradicción, diría Althusser; de la acumulación de conflictos en el mismo momento, como se desprende de la descripción del gran jefe revolucionario ruso.

El hecho es que no hubo ni una cosa ni la otra. Ni socialismo orientado al comunismo en los países del bloque socialista (tampoco en la China disidente y maoista); ni revolución mundial a partir de los países europeos “avanzados”. El socialismo del siglo XX marchó en sentido contrario a lo que anunciara Marx: en vez de disipación del estado, fortalecimiento de un estado cuya gubernamentalidad (es decir, la articulación de las formas de dominio sobre la población y las técnicas de dominación de cada individuo), resultó ser un totalitarismo de partido; entendiéndose por esto la agudización de todos los mecanismos de opresión por una organización ultracentralizada, dirigida por una capa de privilegiados que, en la primera oportunidad histórica, devino nuevamente burguesía, y de las más agresivas de la historia.

La refutación histórica de la hipótesis marxista de la transición al comunismo, de alguna manera fue advertida por el joven Lukács. Es más, él admitía que las hipótesis o, incluso, algún elemento de los análisis concretos que se hicieran con las orientaciones de Marx, podían fallar o ser erradas en su conjunto; pero ello no obstaba para mantener la ortodoxia del método marxista. Ser marxista no era mantener la infalibilidad de los análisis y sus previsiones, sino sostener la pertinencia teórica del perspectivismo del proletariado, el punto de vista de la totalidad. Con esto, Lukács daba pie a la separación radical del marxismo respecto de cualquier positivismo. De hecho Popper tiene razón, desde sus concepciones, cuando afirma que el marxismo no es científico porque no hay manera de refutarlo con alguna experiencia empírica. La cuestión es que “la demarcación” popperiana reduce demasiado el territorio de lo científico. Pero eso es harina de otro costal.

Las refutaciones empíricas de las hipótesis del marxismo se sucedieron en toda su historia. Ellas no dejaron inmunes el cuerpo mismo de la teoría.

Comencemos por la concepción clave de la supuesta cualidad revolucionaria intrínseca del proletariado. Luego de la traición de la Internacional Socialdemócrata en 1914 y la formación de la “aristocracia

obrero” como explicación a esta “grave traición” de la socialdemocracia a la revolución (Lenin), vino el aplastamiento de la revolución alemana en 1918 y, más tarde, desde finales de los veinte, la usurpación de la revolución rusa por el estamento burócrata modernizador stalinista. Todos estos hechos históricos desairaron las expectativas marxistas y constituyeron importantes cuestionamientos a la cualidad intrínsecamente revolucionaria de la clase obrera. Se produjo el conocido “sustitutismo”: la clase fue sustituida por el partido, el partido por el comité central, el comité central por el secretariado y esto último por el Secretario General.

La representación del marxismo como ciencia guía de la revolución, quedó bastante golpeada mientras tanto, cuando se transformó en simple ideología justificadora de gran potencia de la URSS, durante la guerra fría. Esto ocasionó que el marxismo, siempre diverso y polémico, estallara en decenas de variantes, ninguna de las cuales resolvió lo que era una grave crisis de fundamentación. Federico Riu (1985) comenta tres propuestas: la fundamentación “ontológica” de Lukács, la “epistemológica” de Althusser y la “existencialista” de Sartre. Lo más obvio de ellas es que el marxismo empezó a necesitar el apoyo de otras filosofías, a saber: Hegel, el estructuralismo, el existencialismo. Se evidenciaba la anemia de reflexión que ya diagnosticara Karl Korsch (1978) en la década de los veinte.

Hubo un respiro en las perspectivas revolucionarias cuando, en los 60 y los 70, se mezclaron el marxismo y varias ideologías nacionalistas de base social campesina y pequeño-burguesa en las luchas y revoluciones descolonizadoras del siglo XX. Pero esto tuvo su costo teórico. ¿Cómo explicar el carácter proletario o socialista de revoluciones, como la china, en las que el campesinado era la fuerza principal? Un retorcido argumento era que había “tareas burguesas” que asumía una alianza de clase dirigida por el proletariado. Hacía falta mucha “dialéctica” para entender esto de que tareas propias de una clase, las asumiera otra, incluso su antagonista en teoría. Por otra parte, esa “dirección de clase” se refería simplemente al predominio de un partido político. Un “sustitutismo” se agregó a otro.

El proceso degenerativo tuvo su culminación cuando terminó de desprestigiarse el “socialismo real”, al descubrirse en las revoluciones “socialistas” excepciones sin regularidad, kairóticas, impredecibles. Finalmente vinieron los derrumbes de los 80 y 90.

4. El ethos mesiánico

Ahora bien, el capitalismo le ha sobrevivido a sus “sepultureros” marxistas, adaptándose, mutando, absorbiendo a su favor incluso las reformas que alguna vez el mismo marxismo inspiró.

Le ha sobrevivido, continuando la explotación del hombre por el hombre, con su lógica implacable de acumulación de capital, mercantilizándolo todo, disipando en el aire los valores trascendentes, arruinando al planeta, echando para atrás sus reformas. Le ha sobrevivido y ha seguido produciendo víctimas que echan en falta algo así como el marxismo: una verdad transformadora, una ciencia revolucionaria, un pensamiento crítico.

Esa necesidad, esa demanda, ese encargo ideológico, esa esperanza, pueden hacer resucitar al marxismo. Está ya presente y vivo hoy como en hueco. La piedra de su sepulcro ha sido removida. Irónicamente, la actual crisis del capitalismo, enfermo de su propio proceso de acumulación, trae de nuevo a colación los análisis de Marx, como la propia prensa capitalista deja ver.

Es de esa necesidad, esa demanda, de ese deseo de los explotados, dominados, excluidos, etc, de donde surge el sentido de un marxismo resucitado. Pero, también, de la escucha y la asunción de una tradición que nos trae un *ethos* que corresponde a ese deseo de las víctimas del capitalismo.

¿Un *ethos*? ¿Sólo eso? Nada más y nada menos. Más que suficiente para (re)comenzar. *Ethos*: una forma de ser, un carácter, una sensibilidad (*aisthesis*) comunicable. Expresable (*Pathos, katarsis*) y por tanto una comunidad en la cual nos identificamos y nos imaginamos como una fuerza social e histórica.

La verdad transformadora del marxismo es ese *ethos*. Hoy hay un auditorio trascendente capaz de, no sólo entender y comprender las herencias marxistas, sino también de apropiárselo y aplicarlo en las nuevas condiciones históricas, que incluyen la refutación de las expectativas de Marx, Engels, Lenin y tantos otros.

Pero, ¿qué quedaría del marxismo? Sin pretender aquí reconstruir el materialismo histórico, cabe señalar varios elementos para su recepción, comprensión, apropiación y aplicación actuales. Es decir, para el desarrollo

de una hermenéutica adecuada del marxismo. En primer lugar, cabe destacar su perspectivismo específico, en el sentido de Benjamin y Lukacs: el punto de vista surgido de la empatía con las clases oprimidas que hay y ha habido en la historia. Este perspectivismo requiere de una manera de pensar que logre captar los procesos, las potencialidades de lo dado, que entienda lo objetivo no sólo como lo dado, sino como aquello que podría ser si se actúa. Aquí llegaríamos a la necesidad de un pensamiento dialéctico, que capte los devenires a través de los conflictos de los aspectos contradictorios de las realidades, y de la *praxis* como categoría clave, superadora de una oposición anacrónica entre materialismo e idealismo. Por otra parte, esta perspectiva supone la asunción de un mesianismo específico: la promesa de la superación de la dominación, la explotación, la enajenación. La promesa de la emancipación.

En otras palabras, las de Ernst Bloch, el materialismo histórico es una ciencia de la *esperanza* (Gimbernat, 1983). Por supuesto, la centralidad de la categoría *praxis* impide que esta esperanza sea pasiva. Por lo demás, ya Bloch estableció el correlato de la esperanza subjetiva en la potencia de la materialidad. La fe es un impulso irracional, si se quiere, pero va produciendo sus propias expectativas, gracias a una actividad humana, trabajo por antonomasia, pero sobre todo acción en el sentido de libre e inicial, creadora, esperando la realización de las potencialidades de la materialidad de los hechos históricos. La *praxis* es criterio de verdad porque puede ser adecuada a la realización de lo que en la materialidad es sólo un “sueño”, promesa, posibilidad, tendencia entre otras contradictoras.

Estos serían los sentidos del marxismo, hoy en día. Es posible que estos pocos “principios” (perspectivismo, *praxis*, esperanza) suenen más a moral o ética, que a ciencia o a política. Quizás. Pero, al romper con el positivismo, el marxismo debe replantearse las relaciones entre las tres esferas que el pensamiento moderno, a partir de Kant, quizás separó demasiado: entre el dominio del bien (ética), la verdad (la ciencia) y lo bello (la estética).

No se trata de la primacía de la ética sobre lo epistémico. Más bien hay que tener en mente aquello de “construcción en movimiento” de Edgar Morin. Lo fundado es fundante. La ciencia parte de una perspectiva ética y estética (un *ethos* provocado por una sensibilidad que capacita para recibir y apropiarse de una herencia cultural: la empatía con los dominados

de todas las épocas). Pero, a su vez, esa ética y estética parten de unos conocimientos, una disposición cognitiva, la cual, a su vez, depende de una ética y una estética. Y así, en un movimiento recursivo.

Este es un punto importante, porque nos evita caer en una fundamentación ética pura, como la que se percibe en Dussel, por ejemplo.

Coincidimos con Dussel en el perspectivismo de la filosofía de la liberación: ensayar una perspectiva desde los márgenes, desde la periferia, para tomar distancia crítica y superadora del pensamiento central e imperial de la filosofía convencional. Pero este punto de vista contiene demasiada caridad cristiana. Es la identificación con los pobres y ofendidos *porque* son pobres y ofendidos; es decir, porque son *víctimas*. Aquí se nota la precedencia de lo ético o moral respecto de lo epistemológico. Lo que queda a oscuras es *por qué* hay que identificarse *necesariamente* con la *víctima*, más allá de la caridad cristiana. La perspectiva requiere de una explicación. Se pudiera alegar que esa explicación está en la condición material de la ética que Dussel propone, que se opone al formalismo racionalista del imperativo categórico de Kant. La ética material se refiere a objetos concretos, mientras que los imperativos kantianos son puramente generales, vacíos, formales: se debe hacer algo solamente porque es deseable su universalización. En contraste, la expresión más clara de la materialidad ética es la vida, el imperativo de la preservación de la vida misma.

Dussel en sus textos específicamente políticos, *20 tesis de política (2009)* y *Arquitectura de la política (2011)* ensaya una mixtura de Rousseau y Schopenhauer, porque necesita colocar, en el lugar de la Voluntad General, la Voluntad de Vivir, fuente de toda *potentia*, fundamento legitimador de la soberanía popular. La soberanía popular es la *potentia*; los funcionarios, los magistrados, como dice Rousseau, son sólo *potestas*, la delegación de un poder original que es Voluntad popular de Vivir. El filósofo es coherente: no hay mayor imperativo que el de preservar la vida. Igual en Hinkelammert: la racionalidad que debe prevalecer es la racionalidad de la vida, las acciones deben tener como razón y objetivo la de mantener y desarrollar la vida. Pero reducir la política a la preservación de la vida, aunque dada la miseria y opresión existente es bastante, no es suficiente. No debe escapársenos que la categoría de Voluntad de Vivir es la fuente de todo sufrimiento para Schopenhauer, el autor de la categoría, y esto lo lleva a culminar en una

especie de budismo: la manera de extinguir el dolor, es aplacar todo deseo, empezando por el de la vida. Habría que distinguirse de Schopenhauer a través de un análisis de esa misma voluntad como tal. La voluntad general no es sólo voluntad de vivir. La voluntad de vivir no es sólo querer vivir, sino querer vivir incluso en las mayores adversidades y dolores. Es decir, es en primer lugar, voluntad, querer, una fuerza subjetiva que desea dominar y superar sus obstáculos, poner todo en función suya, para lograr sus objetivos. Domina incluso los dolores y los sufrimientos para *poder ser*. Toda voluntad se quiere, en primer lugar, a sí misma, y quiere doblegar sus propios obstáculos internos y debilidades. Dicho de otra manera, es una *Voluntad de Poder*.

Por supuesto, Dussel y Hinkelammert (sobre todo, y más explícitamente, éste último) son anti-nietzscheanos. Y lo son porque Nietzsche es anti-cristiano. Ahora bien, ¿en qué consiste el anti-cristianismo de Nietzsche? En primer lugar, un rechazo a los rasgos del “espíritu ascético” cristiano que, precisamente, impiden la vida plena. Esto en sus dos versiones: la del propio Jesús, en quien adivina una especie de Buda que renuncia a pelear contra las adversidades, que apaga en sí mismo sus deseos, su ímpetu por imponerse ante los que lo humillan y torturan; la de Saulo de Tarso, quien desdobra y dirige la voluntad de poder contra sí misma, trata de dominarse, de infligirse una violencia dolorosa y enferma contra sí misma. Esto resulta en el espíritu ascético, común en los sacerdotes, los filósofos y los científicos, pero sobre todo, en el caso de Saulo, en la ascesis del sacerdote, que sirve de manipulación para dominar a los demás mediante el miedo, el arrepentimiento, la culpa, el dolor, la mortificación de los instintos vitales, de las ganas de disfrutar de la vida. Nietzsche considera que ésta es una enfermedad del espíritu, es decir, de la propia voluntad. Este dolor que la voluntad se inflige a sí misma, sólo puede tener expresión en el resentimiento, en la mala conciencia, en las torsiones psíquicas de la beatitud. Por eso el sacerdote termina dominando: porque se conecta con la sensibilidad moral de los esclavos sometidos: los que aceptan con resignación su cautiverio, y hasta lo agradecen, y se aplican a sí mismos castigos por posibles insubordinaciones, y terminan incapacitándose para luchar contra la injusticia, indignación que es el “hermano sano” del resentimiento.

En este punto, resulta más claro que una ética de identificación con la víctima es insuficiente para una filosofía de la liberación, que debe contar

sobre todo con aquella voluntad de lucha, de disposición a los sacrificios en aras de cambiar la situación de dominación, hasta establecer una paridad de poderes que fundamente la *política* misma, en lo que tiene de *agon*, de competencia o lucha entre iguales *morales*. Esta no es simplemente una voluntad de vivir, sino una voluntad de *poder ser*, de ser porque se han establecido unas nuevas relaciones de poder en que se hacen pares los contendores de una lucha indefinida. Esto es lo que se puede llamar una fundamentación política de la argumentación, pero también la situación ideal de la emancipación.

En otras palabras, la emancipación no es para nosotros simplemente *vivir bien*; sino la voluntad y la dignidad de sostener una lucha digna; es la voluntad de poder ser, de cambiar una situación de dominación por una relación paritaria. Es el *ejercicio de un poder*. Es esa fuerza, esa disposición combativa y de poder, es esa paridad, los dos aspectos principales que le dan cualidad ética a la lucha de los pueblos contra sus dominadores. Es esto con lo que hay que identificarse, y procurar su producción y crecimiento.

Esa exaltación de la voluntad de poder es la que simboliza la tradición emancipadora en el Éxodo y el Mesías: una revelación que afirma una nueva situación de fuerza; una promesa de victoria en la lucha contra los opresores. Es la transfiguración de la víctima, del Cordero, en un nuevo reino vencedor. El Mesías es un héroe popular. Es la potencia del héroe en el pueblo.

Precisamente por ello, es que, hermenéuticamente, el mesianismo puede encontrarse con los mitos populares de las tradiciones de lucha de las naciones. Ambos horizontes de sentido se complementan. Por ello el canto popular dice: “cuando Bolívar nació/Venezuela pegó un grito/diciendo que había nacido/un segundo Jesucristo”.

Así, lo ético se basa en lo político, que se basa en una sensibilidad, que a su vez se basa en un *ethos* y un *pathos*, una sensibilidad apelada y descargada por los discursos de una nueva hegemonía. Es en ese contexto donde puede producirse la resurrección de una ciencia de la revolución, de un pensamiento crítico, como la recepción, apropiación y aplicación de la herencia de la tradición de la emancipación.

La emancipación nos conduce, entonces, en un nuevo bucle, al pensamiento crítico. A la tradición de la crítica.

Pero esa sería otra tarea hermenéutica.

REFERENCIAS

- Althusser L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: Editorial la Oveja Negra.
- Benjamin, W. (2009). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Bloch, E. (1977). *El principio esperanza* (tres tomos). Buenos Aires: Editorial biblioteca Filosófica Aguilar.
- Derrida, J. (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2009). *Tesis sobre política*. Caracas: Editorial el Perro y la Rana.
- Dussel, E. (2011). *Arquitectónica, Política*. Caracas: Editorial el Perro y la Rana.
- Espinoza, G. (1987). *El signo del pez*. Bogotá: Alfaguara Aguilar.
- Fromm, E. (1995). *El dogma de Cristo*. Madrid: Paidós Ediciones.
- Hinkelammert, F. (2010). *Crítica de la razón mítica*. Caracas: El Perro y la Rana Editores.
- Kautsky, K. (1982). *Orígenes y fundamentos del cristianismo*. Extraído de: http://www.nodo50.org/ciencia_popular/articulos/Cristianismo.pdf [Consulta: 2013, marzo 5].
- Korsch, K. (1978). *Marx y la filosofía*. México: Editorial Gedisa.
- Lukacs, G. (1985). *Historia y conciencia de clase*. Barcelona: Orbis Editorial.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Madrid: Icaria Editores.

- Marcuse, H. (1986). *El final de la utopía*. Madrid: Planeta S.A.
- Marx, K. (1846/2009). *La ideología alemana y otros escritos*. Caracas: Ediciones el Perro y la Rana.
- Marx, K., Engels F. (1979). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Morín, E. (2002). *Introducción a una política del hombre*. Buenos Aires: Gedisa.
- Nietzsche, F. (1984). *El ocaso de los dioses*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Nietzsche, F. (1985). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (segunda intempestiva)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega y Gasset, J. (1958). *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riu, F. (1985). *Tres fundamentaciones del marxismo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Zizec, S. (2003) *Ideología, un mapa de la cuestión*. México: Fondo de Cultura Económica.

CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES

RESUMEN

Actualmente la violencia escolar en Latinoamérica, específicamente en Venezuela es un hecho innegable que se presenta sin importar clase social. Por ello, es necesaria la participación y concienciación de los miembros de la sociedad para que logren darle solución a los conflictos que se generen en la convivencia escolar, familiar, vecinal y comunitaria. En este propósito, se busca la Cultura de Paz mediante la Formación de Líderes Escolares con el fin de disminuir la violencia escolar en los espacios de aprendizaje, a objeto de mejorar la convivencia familiar y vecinal. Al respecto, en este artículo se aborda la problemática de la violencia escolar y la formación de líderes escolares como multiplicadores de valores en los espacios educativos y sociales con lo cual se busca lograr a través de ellos nuevas vías para orientar, acompañar a sus pares y ser actor fundamental de apoyo al docente en la formación de ciudadanos con una cultura de paz.

Palabras clave: líderes escolares, violencia escolar, espacios educativos y sociales.

Autora:

Ginoid Nazareth Franco Sánchez

ginoid_rocha@hotmail.com

Universidad José Antonio Páez
Facultad de Ciencias Jurídicas
y Políticas
San Diego, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Abogado. Especialista en Procesal Laboral. Cursando Maestría de Investigación Educativa. Profesora Asistente Universidad José Antonio Páez. Investigadora activa en línea de investigación: Acción Social acreditada en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII). Autora de publicaciones científicas y humanísticas. Miembro Activo de la Asociación de la Ciencia y la Tecnología (ASOVAC).

PROMOTION OF A CULTURE OF PEACE, THROUGH THE TRAINING OF SCHOOL LEADERS

ABSTRACT

At present, school violence in Latin America, particularly in Venezuela is an undeniable fact that is present regardless of the social class. In this sense, the participation and awareness of the members of society is necessary to achieve a solution for the conflicts generated in school, family, neighborhood and community lives. In this regard, a Culture of Peace is sought, through School Leadership Training in order to reduce school violence in learning spaces, to improve family and neighborhood life. In this regard, this paper addresses the problem of school violence and school leadership training as multipliers of values in education and social spaces and how school leaders could not only achieve new ways to guide their peers, but also, be key players in supporting teachers in the training of citizens for a culture of peace.

Keywords: school leaders, citizenship training, educational and social spaces.

INTRODUCCIÓN

Es necesaria la participación y concienciación de los miembros de la sociedad, ya que una vez organizada podrán manejar y darle solución a los conflictos sociales que se generen en la convivencia escolar, familiar, vecinal y comunitaria. En este sentido, es de suma importancia el aporte en este proceso de socialización de las instituciones sociales tales como la familia y las instituciones educativas, necesarias para que pueda realizarse el individuo plenamente, como personas corresponsables en la convivencia social, con capacidad de aportar, ejercer sus derechos, tener aspiraciones y contribuir con la búsqueda del bienestar social, es decir, el bien común.

En este orden de ideas, Soriano (1999) sostiene “la socialización es un proceso de transmisión de valores, normas con la expectativa que una vez que el individuo está preparado para insertarse en sociedad lo haga de acuerdo a la conducta esperada por el grupo” (p.137); por esto es necesaria una formación en valores, pues los mismos van a permitir que esos niños a través de su vida tengan acciones positivas en función a la relación que guardan con el resto del mundo ya sea con la familia, el vecino, la comunidad, el país, la naturaleza, entre otros. Es por ello importante, darle continuidad en las instituciones educativas entendiendo como nuclear la preparación

del individuo para convivir con los demás, una relación sustentada en unos valores universales; definiendo los mismos como un conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada.

Sin embargo, a pesar de ello, la violencia escolar en Latinoamérica, y específicamente en Venezuela, es un hecho innegable, presente sin importar clase social; una violencia que se está experimentando hoy día dentro de los recintos escolares; es muy similar a la experimentada en las calles de esas mismas comunidades. Según Perdomo (2011) la escuela debería ser un espacio de formación humana, espiritual, cultural e intelectual de los alumnos, no sólo un espacio en donde se obtiene información. No obstante, los resultados alcanzados en esa investigación, señalan que todo el centro educativo es un espacio para el ejercicio de la violencia entre escolares; los niños, niñas y adolescentes no poseen un lugar libre de violencia. Al respecto Serman (cit. en Baiz, 1995) define la violencia como:

“Cualquier acción, proceso o condición, por el cual un individuo o un grupo viola la integridad física, social o psicológica de otra persona o grupo, generando además las condiciones para que esta interacción se produzca” (p. 15).

Es por ello que, siendo un problema endémico, se presenta en la escuela, en la familia y en el espacio social en general, donde se ejercen tipos variados de violencia; para dar respuesta a esta problemática surge como forma novedosa para multiplicar los valores, la ética en ciudadanía a través de la formación de líderes escolares, la cual tiene como propósito minimizar la ocurrencia de violencia escolar.

Líderes Escolares y su Función en los Espacios Educativos y Sociales

En las instituciones educativas “La violencia escolar es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico) así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)” (Abramovay, 2005: 56). En efecto, la violencia perturba de manera muy particular el ambiente escolar, pues además de ser un factor que afecta el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, ella contribuye a configurar un ambiente escolar hostil, perjudicial en las relaciones entre

las personas que componen la escuela -profesores y alumnos, profesores y directiva-, dificultando la socialización en valores de convivencia pacífica, donde debe privilegiarse el diálogo y la conciliación.

Al respecto, Dewey (1957) sostiene “las actitudes y valores no se pueden inocular, puesto que son propuestas que deben tener sentido para quienes participan en el proceso educativo. No basta conocer el significado de algo para apropiárselo e integrarlo a la propia identidad” (p. 27). En este propósito, actualmente se busca en los espacios de aprendizaje fortalecer los valores como igualdad, justicia y la moral; por lo tanto, la familia y las instituciones educativas deben trabajar en conjunto con el propósito de lograr a través de la formación en valores, buenos y ejemplares ciudadanos. La Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente plantea que los tres actores responsables de socializar, formar en valores y proteger al Niño, Niña y Adolescente son el Estado, la familia y la sociedad; los cuales en muchos casos no cumplen a cabalidad su función, siendo necesaria una sinergia o triada entre los mismos para la plena participación y control de las personas, de las familias y del propio niño, niña y adolescente.

En este sentido, es primordial que los actores responsables entiendan la obligación indeclinable de tomar todas las medidas necesarias y apropiadas para lograr la formación ciudadana y así minimizar las fallas en el proceso de socialización y la aplicación del control social, en otras palabras, es necesario programas de apoyo u orientación para estimular la integración del niño, niña y adolescente en el seno de su familia, escuela y de la sociedad materializándose así el desarrollo armónico del niño en esos espacios.

Con referencia a lo anterior, Dewey (1957) plantea cómo capacitar a los jóvenes -para compartir una vida en común- y cuál sería la forma más eficaz de lograr este objetivo en una sociedad compleja; llegando a afirmar:

...no es posible que jóvenes y niños aprendan directamente a través de la participación en las actividades de los adultos. Por eso surgen las instituciones intencionadas, para adiestrar al joven de tal forma que pueda llegar a ser un miembro adulto capaz de participar en su comunidad, en posesión de todos los recursos y adquisiciones para desenvolverse en una sociedad compleja (p. 18).

Significa entonces, en palabras del autor que “la asociación espontánea no ofrece las experiencias que supone apropiarse de las herramientas culturales simbólicas” (p. 18). Para ello es fundamental, incluso, decisivo el rol de las instituciones sociales como auténticas garantes de la continuidad de la herencia en normas sociales, valores, normas jurídicas que imperan en una sociedad; por consiguiente todos los seres humanos necesitamos vivir en una sociedad, de manera de aprender a convivir; esa convivencia sana es producto de la educación recibida en la casa, la escuela, medios de comunicación, entre otros. La familia y la escuela son los lugares donde recibimos la formación más importante; pues son, los encargados de inculcarnos los valores y las normas de convivencia, siendo parte de nuestra formación cívica.

Por ello, se propone la formación de líderes escolares, entendiéndose que los valores no se aprenden de la misma manera que un conocimiento, las personas se apropian de ellos a partir del desarrollo de un sentido de pertenencia hacia su entorno y de la mano con la convivencia.

Perspectiva Legal

Resulta oportuno, señalar dentro de nuestro ordenamiento jurídico la consagración del rol protagónico del Estado y la familia. Por lo que, dentro de las bases constitucionales el artículo 78 establece:

(...) El Estado, la familia y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y creará un sistema rector nacional para la protección integral de las niñas, niños y adolescentes

De igual manera, en lo referente a las normas contenidas en la Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente el artículo 05 señala:

El Estado la familia y la sociedad son corresponsables en la defensa y garantía de los derechos de los niños niña y adolescente, por lo que asegurarán con prioridad absoluta, su

protección integral, para lo cual tomaran en cuenta su interés superior, en las decisiones y acciones que les conciernan.

Así mismo el artículo 06 estipula “la sociedad debe y tiene derecho de participar activamente para lograr la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de todos los niños, niñas y adolescentes”.

Finalmente el artículo 81 reza:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho de participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa, así como la incorporación progresiva a la ciudadanía activa. El estado, las familias y la sociedad deben crear y fomentar oportunidades de participación de todos los niños, niñas y adolescentes y sus asociaciones.

Dichos preceptos legales nos conducen a redimensionar las instituciones hacia la protección integral del niño, niña y adolescente y la obligación del Estado, familia y sociedad de crear mecanismos para su efectiva materialización, siendo importante el rol que hoy por hoy realizan las organizaciones comunitarias en materia de protección a los derechos del niño, niña y adolescente.

REFLEXIONES FINALES

Sobre las consideraciones anteriormente realizadas se puede afirmar lo siguiente:

1. Que la cultura de la violencia, al formar parte de la realidad venezolana, se ha instaurado, también, en los centros educativos; siendo necesario realizar una revisión sobre las múltiples formas de convivencia de los niños, niñas y adolescentes, ya que los mecanismos de resolución de conflictos actuales dan a entender que es a través de las agresiones físicas y verbales, como se logran solucionar los problemas.

Significa entonces, que es imperioso diseñar mecanismos de resolución de conflictos alternativos, basados en: el reconocimiento, la negociación y la mediación. Es allí donde deben actuar los líderes escolares, quienes a

través de su formación deben desarrollar la cultura de paz y convivencia armónica escolar, logrando concienciar a los niños, niñas y adolescentes sobre su relación con el otro, resaltando la importancia del diálogo y cómo a través de la comunicación efectiva se puede lograr mantener el respeto conseguir soluciones que permitan evitar hechos violentos.

2. También es importante que en esta ardua labor de formación de los líderes escolares vaya acompañada de la intervención activa del Estado, la Familia y la Sociedad los cuales velarán para garantizar una convivencia dentro y fuera de la escuela, así como, el cumplimiento de los fines y propósitos de las instituciones educativas.

En otras palabras, debe retomarse el trabajo conjunto entre la comunidad, la familia y las escuelas. Primeramente retomar la relación entre estas instituciones para el beneficio de los niños, niñas y adolescentes. Al establecerse líneas de cooperación que tengan como objetivo minimizar la ocurrencia de la violencia, como mecanismos de inclusión social que generen cambios beneficiosos a las localidades y se traduzcan en ambientes seguros a largo plazo. Cabe destacar la importancia de involucrar a los organismos de seguridad, competentes, para el diseño de estas actividades que permitan resguardar la integridad de los alumnos.

De acuerdo a los razonamientos que se han venido realizando, no cabe la menor duda, para la autora, que el camino es la formación de líderes escolares como vía de orientación, guía, acompañar a sus pares y ser actor fundamental de apoyo al docente en la formación ciudadanas y ciudadanos con una cultura de paz.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). *Violencia en las escuelas: un gran desafío*. Revista Iberoamericana de Educación No. 38.
- Baiz, R. (2009). *Violencia Intrafamiliar en el ordenamiento Jurídico Venezolano*. Segunda edición. Venezuela: Editores Hermanos Vadell
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, Marzo 3, 2000.
- Dewey, J. (1957). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Primera Edición. Buenos Aires: Losada.

CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES
Ginoid Nazareth Franco Sánchez
p.p. 99-106

Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescentes. Gaceta Oficial 5.859 Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, Diciembre 10, 2007.

Perdomo, G. (2011) *Violencia en las Escuelas*. Temas de formación Sociopolítica. Venezuela: Centro Gumilla.

Soriano, R. (1999). *Sociología del Derecho*. España: Ariel.

VISIÓN POLIFÓNICA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

RESUMEN

El impacto de la Reforma de Córdoba movilizó un pensamiento crítico en las distintas universidades a nivel mundial, especialmente en América Latina. Dicho movimiento fue toda una acción de protesta, ante los cambios sociales, políticos, económicos, entre otros, que se estaban viviendo a comienzos del siglo XX. Venezuela fue uno de los países latinoamericanos que adoptó gran parte de los principios de la Reforma de Córdoba de forma tardía. Sin embargo, al igual que los demás países, el retraso se debió a particularidades políticas, sociales y hasta culturales propias del momento que se estaba viviendo a comienzos de siglo. En este sentido, el propósito de este documento es proponer que se incluya en la nueva Ley de Educación Universitaria algunos aspectos que reclaman las distintas voces que conforman la academia. Por lo tanto, se establece, en primer lugar, la necesidad de mantener el principio de autonomía, pero con modificaciones parciales. En segundo lugar, se presentan otros aspectos en relación a las necesidades de los diferentes miembros de la academia, aparte de los ya incluidos, pero que indudablemente son necesarios para continuar con el ejercicio social y educativo que caracterizan a las universidades del país.

Palabras clave: reforma de Córdoba, América Latina, autonomía universitaria.

.....
Autora:

Omaira Chacón de Dos Santos

omairachacon69@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Licenciada en Educación, mención inglés. Magíster en Lectura y Escritura. Profesora Asociado de la Universidad de Carabobo. Coordinadora de Extensión y Servicio Comunitario del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Profesora de los Cursos de inglés en el Área de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la FaCE. Doctoranda en Educación. Acreditada del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII nivel A1 (2013) del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

POLYPHONIC VISION OF THE UNIVERSITY AUTONOMY

ABSTRACT

The impact of the 1918 Cordoba Reform mobilized a critical thought in the different universities at a world-wide level, especially in Latin America. This movement was an action of protest, against the political, economic changes, among others, that were being lived at the beginning of the XXth century. Venezuela was one of the Latin American countries that lastly adopted great part of the principles of the 1918 Cordoba Reform. Nevertheless, like the other countries, the delay was due to political, social and even cultural particularities of the time that was being lived at the beginning of the century. In this sense, the intention of this document is to propose the inclusion of some aspects that demand the different voices that shape the academy, in the new Higher Education Law. Therefore, it discusses in first place, the necessity to maintain the principle of autonomy, but with partial modifications. In second place, it presents other aspects in relation to the needs of the different members of the academy, besides the ones already included, but which need to be considered in order to continue with the social and educational exercise that characterizes the universities of the country.

Key words: the 1918 Cordoba reform, Latin America, university autonomy.

INTRODUCCIÓN

Al estudiar la evolución de la sociedad en el ámbito de la educación a nivel mundial, podemos dar cuenta de la dimensión del papel protagónico que ejercen las universidades en cada una de las regiones, surgiendo como punto de encuentro para el avance de la humanidad. La *universidad* como institución se ha convertido en bandera de progreso, desarrollo, bienestar y en el fin común de hacer aportes significativos a la ciencia y por ende a la sociedad donde se desarrollan las actividades educativas de esta clase. La *universidad*, tal como hoy se conoce, ha recorrido periodos de profunda transformación, algunas tuvieron su génesis en intereses científicos, otras basadas en propósitos económicos y políticos, mientras que otras tantas se iniciaron respondiendo a posiciones religiosas, como fue el caso de las universidades de la América Latina. Los movimientos reformistas en las universidades surgieron de la necesidad de transformar la realidad y al

papel que éstas tienen en el seno del quehacer humano. Estos movimientos trajeron cambios que inclusive hasta hoy prevalecen. Sin embargo, en Venezuela, las reformas a nivel universitario han estado bajo perfil. Es en la actualidad cuando se están procurando planteamientos que favorezcan el ejercicio de las funciones de las universidades.

El proyecto de Ley de Educación Universitaria, vetado por el Ejecutivo Nacional, ha propiciado un clima de continua discusión debido a su polémico contenido. Esta discusión se ha generado principalmente porque el documento no reúne todas las voces de la academia en forma consensuada, es decir, es un documento que satisface sólo algunos aspectos de interés político.

Es necesario recordar que antes de ensamblar un documento referido a una Ley de Educación Universitaria es importante revisar los antecedentes que de alguna manera u otra esgrimieron las pautas de la academia en la actualidad. En este sentido, no podemos olvidar el impacto que causó la Reforma de Córdoba en nuestro hemisferio. La misma movilizó un pensamiento crítico en las distintas universidades a nivel mundial, especialmente en América Latina. Dicho movimiento fue toda una acción de protesta, ante los cambios sociales, políticos, económicos, entre otros, que se estaban viviendo a comienzos del siglo XX. Aunque el impacto no llegó a todos los países latinoamericanos en el mismo momento, debido a diferencias políticas y sociales muy particulares de cada uno de ellos, los países que estaban viviendo momentos de libre democracia fueron los que pronto adoptaron las propuestas de cambio en sus universidades, en las que imperó primordialmente, el principio de autonomía académica.

Venezuela fue uno de los países latinoamericanos que adoptó gran parte de los principios de la Reforma de Córdoba de forma tardía. Sin embargo, al igual que los demás países, el retraso se debió a particularidades políticas, sociales y hasta culturales, propias del momento que se estaba viviendo a comienzos de siglo XX. En el año 1958, según el Ministerio Popular para la Ciencia y Tecnología (2011), después del derrocamiento de la dictadura de Marco Pérez Jiménez, se gesta por primera vez en nuestro país una Ley de Educación Universitaria. Posteriormente, en el año 1970, la misma sufre una reforma con el objetivo de adaptar sus normativas a las necesidades estructurales y sociales del momento.

En el año 2011, el Ejecutivo Nacional presentó ante la Asamblea Nacional una nueva Ley de Educación Universitaria para que fuese aprobada por los miembros del parlamento, pero en pocos días, el mismo Gobierno la vetó por dos razones fundamentales: la primera, la población universitaria, en general, manifestó su descontento por no haber sido el producto de una consulta que avalara los requerimientos de todos los integrantes que conforman la comunidad universitaria; la segunda, el mismo Presidente de la República reconoció públicamente que era necesario revisar, exhaustivamente, varios de sus artículos propuestos, pues algunos contradecían preceptos constitucionales legales.

En líneas generales, esta nueva situación de la Educación Universitaria en nuestro país, aunado con la situación política, ha propiciado una profunda discusión y reflexión a nivel nacional. El nuevo discurso debe reunir las necesidades perentorias, no sólo concerniente a la inviolabilidad de la autonomía académica, sino que además, debe versar sobre la participación de los estudiantes, de los docentes, y de los trabajadores universitarios. En este sentido, este documento intenta editar las voces silenciosas de los distintos autores involucrados, directa e indirectamente, en la realidad universitaria. Es por ello, que abordaremos en primer lugar la concepción universitaria desde el punto de vista epistemológico; seguidamente, continuaremos con lo concerniente a la voz de la academia, es decir, al principio inalienable de autonomía universitaria, para después ir plasmando lo concerniente al grupo de personas que enmarcan la pertinencia universitaria, es decir, los estudiantes, los docentes, y finalmente, los trabajadores.

VISIÓN PROTAGÓNICA DE LAS UNIVERSIDADES A NIVEL MUNDIAL

La educación universitaria representa una necesidad social. La universidad como concepto está íntimamente ligada en profundidad al quehacer de la sociedad en el mundo. Al planteamos el papel protagónico y preponderante de una institución que da a la sociedad, ciencia y conocimiento, una institución donde se forjan los intereses individuales y comunes, pues entonces pensamos en *universidad*. Si en la misma corriente, concebimos el progreso de una región, de un país o de un continente entero, o tal vez, si sólo pensamos en los adelantos de la ciencia, en algún problema de la vida, por mínimo que sea, todo esto nos lleva a un escenario común: nuevamente la *universidad*. La universidad

es cuna de saberes, experiencias, planteamientos de posibles problemas y de soluciones.

La universidad es también sinónimo de grandeza, de sapiencia y de desarrollo. Esto no sólo es pensado en la realidad de Venezuela, es una realidad mundial. La universidad, como institución es vista como lo que es, una institución con fines educativos que traspasa los límites del mero conocimiento, estos fines llegan como tentáculos a todos los ciudadanos con el firme propósito de elevar su posición en el mundo, y con esto no me estoy refiriendo a lo económico ni a lo social sino a su posición como ciudadano capaz de enfrentar los problemas y lo que es más importante, como ciudadano capaz de aportar soluciones que favorecerán a toda la sociedad.

La universidad como concepto y realidad no es nueva, ya en la China milenaria se fundaba una institución de esta especie, allí se encuentra la más antigua universidad registrada, la Escuela Superior (Shang Hsiang) imperial durante el período Yu (2257 a.C. - 2208 a.C.) En el mundo árabe también fundaron universidades que datan desde la época de 489 cuando los cristianos nestorianos son expulsados del Imperio bizantino y se trasladan a Persia. Allí fundan la Escuela de Medicina de Gondishapur, que se hará famosa en todo el mundo. Ya en el siglo VIII aparece el concepto de *college* el cual será adoptado por los estadounidenses siglos después.

Europa, como antiguo continente, no escapa de concebir la educación a nivel superior (tal como se conocía en esa época) y se funda en 1088 la Universidad de Bolonia, la cual se especializa en derecho. A partir de ahí, se fundaron muchas más, tales como: la Universidad de Oxford (1096) en Inglaterra, la de París (1150), la de Salamanca en España alrededor de 1218. En el caso de las Américas, particularmente el de los Estados Unidos, éste alude a ser el centro de las mejores universidades del mundo. El surgimiento de las universidades a nivel de Norteamérica se acelera después de la segunda guerra mundial cuando se evidencia una fuga de cerebros desde la Europa en guerra hacia los Estados Unidos, lo cual le aporta a esta región un incremento en conocimientos y en investigaciones, quizás uno de los más altos del mundo. A pesar de que en un inicio de la universidad estadounidense concibió este concepto como *college*, el cual planteaba la institución universitaria como un colegio universitario o un politécnico, hoy

en día, sin embargo, la dinámica social ha permitido la diversidad en cuanto a la multiplicidad de las carreras universitarias y ha propiciado su inclusión en los *colleges* y, de esta manera, la diferencia semántica entre *college* y universidad se desvaneció en el tiempo.

En el caso de Latinoamérica, la primera universidad fue fundada por la corona española, en Perú, conocida como la Real y Pontificia Universidad de San Marcos en el año 1551, aunque ya en 1538, en Santo Domingo había sido fundada la Universidad de Santo Tomás de Aquino, fue en 1747 cuando se reconoció como universidad de la corona. La actual Universidad de Córdoba fue fundada en 1721 y así sigue hasta la actualidad. En el caso de Venezuela, la Universidad Central de Venezuela fue fundada en 1827 siendo la más antigua de esta región.

El surgimiento de todas estas universidades obedeció a diferentes razones y necesidades. Las universidades o instituciones de educación universitaria en la China, en el mundo árabe, en Europa y en los Estados Unidos se fundaron con el propósito de hacer ciencia, investigación y generar saberes que respondieran a los interrogantes que los individuos se hacían con respecto al mundo y a su quehacer. Sin embargo, en el caso de Latinoamérica, el origen de las universidades obedecía a razones religiosas y subordinadas a los intereses de la corona española, la cual regía los destinos de los pueblos de las Américas, con la excepción de Norte América. Pero las universidades, como concepto, evolucionaron y en consecuencia, crearon espacios para la autoevaluación y la autorregulación. A medida de que el mundo cambiaba, las universidades del mundo hicieron lo propio e iniciaron movimientos que marcaron puntos de referencia a nivel mundial con la finalidad de transformarse y buscar rumbos más justos que beneficien a toda la sociedad.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Al revisar los parámetros que definen la autonomía, debemos remontarnos a la reforma de Córdoba, por haber sido el documento de base para la discusión en las leyes promulgadas en los diferentes países latinoamericanos. En dicho documento Tunnerman (1998) señala que dicho principio versaba principalmente en la liberación del dominio académico que ejercían tanto los gobiernos como los programas de formación provenientes

del extranjero que no atendían a las necesidades sociales de una comunidad en particular. Por lo tanto, el principio de autonomía ha sido la bandera que se ha izado en varios países de América latina, con excepciones muy puntuales de algunos países como Cuba en donde la organización de los currículos acata principalmente a esquemas gubernamentales. Este contexto nos hace reflexionar en el importante rol que desempeña la universidad para la sociedad. La misma debe ser concebida en un contexto de libertad de pensamientos y por ende, sus currículos deben, principalmente, corresponder a la demanda de orden social.

No obstante, los actuales momentos nos exige revisar, en nuestro caso la realidad venezolana, ya que en la Ley de Educación Universitaria establece que autonomía es también sinónimo de no intervención de las fuerzas militares y/o policiales para garantizar la tranquilidad y seguridad de toda la comunidad. Es necesario recordar que en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, en el artículo número 55 y 322 establece que es función de los órganos de seguridad del estado garantizar la integridad física de sus ciudadanos. Por lo tanto, al reclamar la asistencia de dichos órganos del estado, que son los garantes constitucionales de la integridad del individuo, no es condenar la autonomía universitaria, muy por el contrario, pues como ya se expuso anteriormente, la autonomía es sinónimo de libertad académica. Por lo tanto, es necesario comprender que la Universidad debe corresponder a las necesidades sociales de su comunidad. En este sentido, es absurdo pretender que la academia continúe enquistada con una resolución de hace aproximadamente cuarenta años, en relación a la no intervención de los cuerpos de seguridad del estado que son los garantes de la integridad física de las personas.

EL ESTUDIANTE

En relación a los deberes y derechos de los estudiantes, el artículo número 71 de la Ley de Educación Universitaria, propuesta por el ejecutivo, establece bien claros los parámetros en cuanto a los derechos y los deberes de los mismos en la academia. No obstante, en la Ley no aparece de forma explícita la participación de éstos en relación al ejercicio del voto. En este sentido, es necesario apoyarse en nuestra Constitución Nacional, en el artículo número 64, el cual establece que para poder ejercer el derecho al

voto es necesario contar con la mayoría de edad; es decir, tener cumplidos los dieciocho años de edad. Para nadie es un secreto que gran parte de la población de ingreso a las casas de estudios son menores de edad. Por lo tanto, ante una situación de elecciones internas en la academia su derecho al voto debe corresponder al artículo de la Constitución Nacional, señalado anteriormente.

Por otro lado, una vez que los estudiantes cuenten con la edad mínima estipulada por Ley para ejercer el derecho al voto, existe otra necesidad de crear un criterio que homogenice tal derecho en correspondencia a los requerimientos exigidos para los demás miembros que conforman la plantilla de electores. En este sentido, es necesario recordar que sólo los docentes ordinarios pueden ejercer el derecho al voto para elegir sus autoridades, siempre y cuando hayan cumplido con ciertos parámetros estipulados en la Ley de Educación Universitaria, en la cual deben haber alcanzado ciertos los méritos académicos para poder ascender a la categoría de *Profesor Asistente*. Por lo tanto, ni los profesores contratados ni los que se encuentran en la situación de servicio docente pueden contar con el derecho de elegir sus autoridades. Entonces cómo se explica que no haya una exigencia en el caso estudiantil, no por menospreciar su participación, sino más bien para regularizarla.

Un estudiante de nuevo ingreso, aun contando con la mayoría de edad, si se le presenta una eminente situación electoral para elegir las distintas autoridades que regirán el rumbo de la academia, aún no cuenta con los suficientes criterios para analizar y escoger, sin ningún tipo de manipulación externa, las propuestas de los distintos candidatos que le permitan ejercer su derecho al voto. En estas circunstancias, dicho estudiante desconoce, casi por completo, el perfil y la trayectoria de los candidatos. Evidentemente, esta situación le imposibilita al estudiante poder emitir su juicio valorativo, a la hora de elegir las autoridades. En este sentido, es necesario incluir en la nueva Ley un artículo que regularice la situación del voto del estudiante de dos formas. Por un lado, se debe articular con el principio consagrado en la Constitución Nacional de la República en relación a la mayoría de edad. Por otro lado, es necesario que dicho estudiante haya cursado por lo menos un año lectivo, en el caso de las carreras anuales y por lo menos dos semestres lectivos, en el caso de carreras semestrales, para poder ejercer el derecho al voto. En estas circunstancias, la participación de los estudiantes podría

ser considerada paritaria al resto de la comunidad electoral que participa en las elecciones para elegir sus autoridades universitarias.

EL DOCENTE

Durante el último trimestre del año 2010, los rectores de las distintas universidades autónomas del país elaboraron una propuesta de Ley de Educación Universitaria. En la misma, a través de los artículos 106, 107, 108 y 109 se regula el sistema de ascenso de los profesores ordinarios con pautas y parámetros que no corresponden a la actual dinámica social de los profesionales. Sólo por dar un ejemplo, se exige que de entrada al sistema de concurso el docente ya haya obtenido un título de cuarto nivel. Todos reconocemos los problemas económicos que atraviesan todos nuestros profesionales educacionales. Sus salarios no corresponden a las cifras oficiales publicadas por el *Cenda* para acceder a la canasta básica valorada en 5,4 salarios mínimos nacionales. Esta dificultad económica, evidentemente afecta la posibilidad de poder continuar con los estudios de cuarto nivel, ya que los mismos son considerados cursos privados; es decir, son pagos. Ante esta situación, el artículo 83 del proyecto de LEU vetado por el presidente, se ciñe a la actual realidad social del docente venezolano, pues una vez que el docente haya incursionado en la Academia como profesor ordinario, el mismo tiene la oportunidad de ir ascendiendo conforme a sus potencialidades económicas y a su producción académica.

Por otro lado, aparte de los ascensos, es necesario tomar en cuenta la tan controvertida “calidad” que se aclama en las casas de estudio y que se relaciona directamente con el docente. En este sentido, Toro y Marcano (2007) definen calidad de la siguiente manera:

Calidad esta, que en armonía con las nuevas políticas educativas de la República Bolivariana de Venezuela se enmarque en parámetros de evaluación y autoevaluación permanente, guiados por una verdadera articulación de docencia, investigación, extensión y gestión administrativa, en la que la producción de saberes, signados por un preclaro compromiso ético y de corresponsabilidad social conduzca a una universidad en la que lo medular, sea la tolerancia, la inclusión, la solidaridad, el respeto a la multiculturalidad, al género y a la multidiversidad (p. 52).

Tal como lo expresan los autores en el apartado anterior, la calidad es sinónimo de evaluación y de valores éticos. No se puede pensar una universidad donde sólo se evalúe al estudiante. No obstante, es necesario diferenciar que la evaluación del docente no corresponde a la evaluación tradicional dirigida al estudiante; es decir, la evaluación del docente se debe entender bajo los parámetros de su producción intelectual. En este sentido, se debe incluir en la nueva Ley de Educación Universitaria la producción académica de por lo menos un artículo anual publicado en una revista arbitrada e indexada. Dichos artículos deben corresponder al área de conocimiento del docente universitario. Igualmente, el objetivo de la publicación de dicho artículo debe atender a solucionar o brindar conocimiento de los distintos problemas que atañen principalmente a nuestra sociedad local, regional, nacional y hasta internacional. De esta forma, el docente estará en sintonía con las realidades circundantes de su quehacer científico-humanístico, así como de su compromiso ético con la sociedad.

LOS TRABAJADORES

Otra de las voces que actualmente reclaman su espacio es la de los obreros y el personal administrativo adscritos a la nómina de las distintas universidades nacionales. Éstos reclaman su participación electoral que los faculte a elegir, al igual que los estudiantes y docentes, las autoridades que regirán el destino de las diferentes casas de estudio por un período de cuatro años, según el artículo 24 de la LEU vigente. Tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su artículo número 64: “Son electores o electoras todos los venezolanos y venezolanas que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no estén sujetos a interdicción civil o inhabilitación política” (p. 135). En este sentido, los trabajadores que conforman la nómina laboral de las distintas universidades autónomas tienen el derecho de participar en las elecciones de las autoridades. No obstante, su participación debe ser reglamentada al igual que los demás miembros que hacen vida en la academia.

Por lo tanto, se sugiere que se les exija a los trabajadores un mínimo de dos años de permanencia en su cargo para poder ejercer el derecho al voto. De esta manera, se consolida una petición de los trabajadores, a nivel nacional, que reivindica sus derechos y los hace partícipes de las decisiones que se tomen en las distintas universidades autónomas.

CONCLUSIONES

Actualmente, reconocemos que la República Bolivariana de Venezuela fue uno de los países latinoamericanos que adoptó gran parte de los principios de la Reforma de Córdoba de forma tardía. Sin embargo, al igual que los demás países del hemisferio, el retraso se debió a particularidades políticas, sociales y hasta culturales propias del momento que se estaba viviendo a comienzos de siglo. Actualmente, la situación planteada en los inicios del siglo XX, aunque es muy distinta, tiene algo de semejante. La similitud se encuentra al reconocer que el hombre nunca es el mismo todo el tiempo, es decir, por naturaleza humana, el ser humano cambia conforme al momento y a las circunstancias que está viviendo. Esto sugiere que ante los nuevos retos, las instituciones que el hombre ha creado deben rediseñarse constantemente de forma que puedan ir acompañando dichos cambios. En este sentido, la actual Ley de Educación Universitaria en Venezuela ya cuenta con un poco más de cuarenta años de historia. Indudablemente, después de tanto tiempo, hay una necesidad sentida y palpable de ciertas reformas en algunos de sus artículos. No obstante, dichas reformas jamás deben corresponder a complacer visiones particulares de los diferentes gobiernos de turno. Los cambios que se necesitan en la actual LEU deben corresponder a desarrollar y a promover un pensamiento crítico capaz de dar respuesta a la sociedad en lo social, en lo económico, en lo laboral, en lo científico y en lo técnico, entre otros. Es por ello que se aboga por una universidad que considere todas las voces de la academia.

REFERENCIAS

- Águila, V. (s/f). *El concepto de calidad en la educación universitaria. Clave para el logro de la competitividad institucional*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.pdf> [Consulta: 2012, enero 15].
- CENDA (2011). *Inflación en Venezuela*. Disponible en: <http://informe21.com/inflacion-venezuela>. [Consulta: 2012, enero 15].
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas, Distrito Capital, Venezuela.
- Ley de Universidades (1970). República de Venezuela. Caracas, Venezuela.

- Ministerio del Poder Popular para Ciencia Tecnología e Industrias Intermedias, (2011). La cultura en Venezuela desde 1936 hasta 1958. Disponible en: <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/historia/tema13.html> [Consulta: 2012, febrero 8]
- Proyecto de Ley de Educación Universitaria (Venezuela) (2010). Disponible en: http://www.asambleanacional.gob.ve/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2796&tmpl=component [Consulta: 2012, febrero 8]
- Proyecto de Ley de Educación Universitaria (2010) propuesta elaborada por la Comisión Nacional de Rectores Nacionales AVERU. Caracas, Venezuela.
- Reporte Venescopio N. 28. (2009). La educación superior en Venezuela. Disponible en: <http://www.venescopio.org.ve/docs/Reporte28.pdf> [Consulta: 2012, enero 15]
- Toro, A. y Marcano, L. (2007). *Calidad y Educación Superior venezolana. Saberes Compartidos* N° 1. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/cdch/saberes/a1n1/art6.pdf> [Consulta: 2012, marzo 10]
- Tunnermann, C. (1998). *La reforma universitaria de Córdoba. Educación Superior y Sociedad*. Vol. 9, N° 1, pp. 103-127. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/306/258> [Consulta: 2012, marzo 10]

EDUCACIÓN MUSICAL EN VENEZUELA

RESUMEN

Este artículo centra su idea principal en la acción de caracterizar la realidad de la enseñanza de la música como parte de la educación formal en Venezuela, a partir del estudio específico de su aplicación en los contextos de los programas educativos con el fin de determinar, fenomenológicamente, la problemática existente en su consecución. Concretamente, se presenta una panorámica del estudio de la problemática de la enseñanza musical como componente formal en la etapa inicial y básica de educación en nuestro Currículo Nacional Básico (CNB) actual y su contrastación con otros períodos gubernamentales así como de otros contextos internacionales, con el fin de plantear la necesidad de sincerar el rol del docente musical en la educación venezolana.

Palabras clave: educación musical, currículo, Venezuela.

.....
Autora:

Merlina Bordonos
merlicoro@hotmail.com

Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Licenciada en Educación
Mención Música, Magíster
en Investigación Educativa y
Candidata a Doctor en Educación.
Prof. (a) Asociado a Dedicación
Exclusiva de la Universidad
de Carabobo, Jefe de Cátedra
de Teoría de la Música de la
Mención Educación Musical.*

MUSICAL EDUCATION IN VENEZUELA

ABSTRACT

This article intends to characterize the reality of the teaching of music, as an integral part of the formal education in Venezuela, from the specific study of its application in specific contexts of educational programs in order to determine phenomenologically, the problems of its implementation. Specifically, the study presents an overview of the issue of musical education as a formal curricular component in the initial and basic education in our current Basic National Curriculum (CNB) and its comparison with other governmental periods and other international contexts, with the purpose of stating the need of clarifying the role of Music teachers in Venezuelan education.

Keywords: music education, curriculum, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

La música, a la par de todas las artes, está relacionada con el desarrollo del ser humano, proporcionándole una serie de experiencias realizables en todas las etapas del desarrollo evolutivo a la vez que contribuye a la formación integral del individuo. Para llegar a ello, la educación se ha de servir de especialistas que conjuguen el saber pedagógico con el saber musical, además de estar inserto, su rol, en los proyectos educativos nacionales. Para lograr ésto, se debe esquematizar la problemática de la siguiente forma: en primer lugar, se enfoca la música como herramienta promotora del desarrollo cognitivo; en segundo lugar, se analiza la música en los programas de educación venezolana; y en tercer lugar, la realidad de la aplicación de la música en el contexto educativo venezolano, donde se establecen algunas soluciones o recomendaciones para un mejor desarrollo musical.

La Música como Herramienta Promotora del Desarrollo Cognitivo

Se ha escuchado hablar de la importancia que tiene la música y la capacidad de influir en el ser humano, en todos los niveles, ya sea psicológico, biológico, social, intelectual, fisiológico, y de manera especial, el espiritual. Nadie escapa al placer y a la necesidad que representa la música, nos traslada a una experiencia profunda que es compartida por todos los seres humanos, no reconociendo diferencias de cultura, de condición social o raza (Willems, 1989).

A nivel intelectual, se ha comprobado que la música desarrolla la capacidad de atención, favorece la imaginación y la capacidad creadora, estimula la habilidad de concentración y la memoria a corto y largo plazo, desarrolla el sentido de orden y de análisis, facilita el aprendizaje al mantener en actividad las neuronas cerebrales y ejercita la inteligencia a la vez que se desarrollan los dos hemisferios cerebrales. Además, la música contribuye a mejorar, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la capacidad de concentración, de expresión, de abstracción, de autoestima, de responsabilidad, de disciplina, donde se desarrolla el respeto por los demás, la socialización y sobre todo, la creatividad. Por otro lado, favorece el desarrollo del lenguaje al beneficiar el aprendizaje de frases nuevas, a la vez que utiliza otras ya conocidas, así como el ingeniar letras para la creación de canciones (Albert, 2008).

Igualmente, en el desarrollo cognitivo, el niño o niña se ve favorecido, ya que potencia la capacidad de observar, comparar, escuchar, producir y formular, es decir, permite la construcción significativa y progresiva del pensamiento a través de la distinción o clasificación de los elementos de la música y de las cualidades del sonido (Albert, 2008).

En cuanto a los aspectos señalados, el Ministerio de Educación y Deporte en el programa de Educación Inicial y Expresión Musical (2005) señala que:

La música, además de ser un lenguaje entendido y bien recibido por todos los habitantes del planeta, es una herramienta indispensable en nuestra labor diaria como docentes, es una forma de comunicación que los niños y niñas comprenden y les hace felices. Su valor es invaluable en todos los aspectos del desarrollo integral, como son la creatividad, la socialización, la coordinación psicomotriz, el lenguaje, la memoria, entre otros. De allí que en la Educación Inicial, la integración de los tres aprendizajes fundamentales para el desarrollo del ser social: hacer, conocer y convivir, tienen en la música un aliado fundamental que va unido al proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas (p. 4).

En otro aspecto, el Ministerio de Educación, antes mencionado, señala también que la herramienta musical más relacionada con la Educación Inicial

es el canto, ya sea cuando el niño o niña juega, al realizar actividades que le son gratas, al sentirse feliz y a veces, sin motivo aparente; esto facilita la retención, dándole un carácter satisfactorio y agradable al aprendizaje, incrementa el vocabulario y propicia una mayor fluidez en la expresión oral. De igual forma, el canto se constituye en una herramienta clave para el inicio de la lectura y la escritura a través de los ejercicios rítmicos.

Además, la música favorece la confianza del niño y la niña al desplazarse y ubicarse en el espacio y el tiempo, favorece la distinción de intensidades en fuertes y suaves, establece relaciones temporales de los sonidos, discrimina la altura de los sonidos en agudos, graves e intermedios, enumerar y crear canciones, contar y elaborar instrumentos musicales así como otras actividades que desarrollan su capacidad.

Claro está que para aplicar en su máxima expresión el poder de desarrollo producido por la música en el campo de la Educación, es necesario apoyarse en su camino didáctico específico, la Educación Musical. Ésta, en su principio fundamental, debe ser una actividad pedagógica que involucre diversos aspectos del desarrollo del niño, en su conocimiento musical, estableciendo un conjunto de actividades que le permitan al niño manejar su voz, afinar su oído, desarrollar su sentido rítmico natural y expresarse corporalmente mediante ella; evidentemente, estas actividades deberán estar integradas de manera equitativa en un programa variado, significativo, interesante y diversificado de acuerdo a la edad y demás características del grupo de niños.

Con ello, la educación musical se concibe como un medio o como un fin en sí misma, pues como medio nos permite desarrollar o reforzar nociones propias de otros aprendizajes (nociones lógico matemáticas, conocimientos musicales) y como fin, constituye una excelente vía de expresión, comunicación y creación que sirve para expresar nuestra sensibilidad humana, desarrollando la inteligencia e imaginación creadora. Es importante señalar que la implicación de hacer música, no debe centrarse solamente en escuchar música, es ir mucho más allá, es enseñar aspectos relacionados con el lenguaje, la rítmica, percepción musical, armonía y aprender la ejecución de un instrumento musical; éstos y otros elementos son los que ayudarán a desarrollar en forma integral las habilidades y destrezas en nuestros niños, niñas y jóvenes.

Desde el inicio de la humanidad en las civilizaciones más antiguas, ha sido reconocida su importancia, y por ello, grandes pensadores como Platón, Aristóteles, Montaigne, Rousseau, Goethe asignaron a la música un papel educativo; en la actualidad, se reconoce que la educación musical juega un importante rol que favorece y dispone positivamente al niño, forma su personalidad, sus sentimientos, su cuerpo y su inteligencia.

La Música en los Programas de Educación Venezolana

Antiguamente, existían en los programas educativos la enseñanza de la música en forma específica y detallada por grados, en donde se debían impartir todos los elementos concernientes a ésta: elementos del lenguaje musical, de la producción instrumental (como flauta y cuatro) y aspectos relacionados con las técnicas del canto; pero, en esos momentos, no existía una infraestructura de docentes capacitados para tal enseñanza, por lo que se recurría a personas que dominaran algún instrumento musical y se insertaba el mismo como docente en el área de música, no cumpliendo así con aspectos indispensables que todo docente debe dominar y conocer, como lo es la didáctica, pedagogía, psicología y, además, los conocimientos en cuanto a los diferentes sistemas de enseñanza musical que existen.

Para ampliar lo antes señalado, Bordones (1999) explica sobre lo establecido en la Ley Orgánica de Educación de 1980, que en la programación del Estado, para la educación musical de la I y II etapa de la Educación Básica, estipula claramente que ésta se encuentra adscrita al Área de Educación Estética, la cual tiene como fin proporcionar al educando estímulos e instrumentos necesarios para el desarrollo integral de su personalidad, orientándolo de manera tal que proporcione su crecimiento en atención a sus aptitudes, potencialidades e intereses, a través del caudal lúdico que posee, tomando en cuenta la naturalidad, autenticidad y creatividad, propia de la etapa del desarrollo.

Asimismo, sobre la asignatura Educación Musical, especifica que ésta es parte importante de la formación integral del individuo, proporcionándole una serie de experiencias que deben realizarse en todas las etapas del desarrollo evolutivo, a través de diferentes subunidades, como son: canto, lenguaje musical, timbre y forma, cultivando en el alumno el desarrollo y el manejo de la voz tanto al cantar como al hablar; el aprendizaje de conceptos, técnicas

y símbolos propios de la música (lenguaje musical); el disfrute estético de los diferentes conjuntos orquestales así como la sensibilización a través del estudio de las pequeñas formas musicales clásicas, folclóricas y populares.

Además, se describe la especificidad de cada subunidad, siendo el canto el eje principal de la educación musical, sirviendo de herramienta para el desarrollo de los elementos básicos reflejados en las demás subunidades, estimulando en el alumno las aptitudes musicales. El lenguaje musical abarcará el aprendizaje de todo aquello que permita expresar las ideas musicales tanto en el aspecto melódico, como en el rítmico y el armónico. Comprende la simbología propia de la música, la cual debe ser conocida y manejada tanto por el docente como por el alumno. El timbre basará el proceso de enseñanza en el conocimiento de las características sonoras que identifican la fuente en la cual se produce el sonido; por ello, al familiarizarse con las diferentes sonoridades de los instrumentos musicales, se estará en condiciones de identificarlos auditivamente, al igual que con las características vocales. La forma musical especificará la organización de las ideas musicales, mediante el aprendizaje de los esquemas determinados utilizados para la creación de cada composición, facilitando así la comprensión de las mismas.

Hoy en día cuando la percepción de la educación musical, debido al estudio sobre su aplicación en el desarrollo evolutivo, es tomada en cuenta para el desarrollo de esta actividad desde una acción didáctica especializada, por lo menos en países desarrollados. En el Currículo de Educación Nacional Básico realizado en el año 2005, en el Área de Educación Inicial, específicamente en lo que respecta a la Expresión Musical, se puede apreciar como señala la poca importancia que representa el educador musical, cuando en nuestro momento educativo universitario se presentan tantas alternativas de enseñanza pedagógica musical:

Mucho se ha hablado sobre el perfil que debe tener el/la docente de Educación inicial en lo que a música respecta. En un principio se pensaba que tenía que ser especialista en el área musical, el que trabajara este aspecto, o un(a) docente que tuviera conocimientos musicales. A esto se le añade que muchos creen que no tienen condiciones específicas para la música; sin embargo, estas creencias no son válidas

para abordar la música, lo importante es que el adulto se apropie de algunas nociones básicas, tenga el entusiasmo, la disposición y sobre todo disfrute junto con los/las niños (as) de una actividad agradable, desestresante, enriquecedora y que además contribuye de manera vital al desarrollo integral y el aprendizaje. Se puede decir entonces, que el/la docente está sensibilizado (a) para las actividades musicales, cuando posee condiciones personales y profesionales, así como conocimientos básicos respecto al género musical y demuestra una actitud positiva, espontánea, de disfrute y flexibilidad para abordar efectivamente la expresión musical (pp. 10-11).

Pero, con esta concepción de la importancia del educador musical en la educación formal en los diferentes momentos educativos, se distancia abismalmente a lo que en otros países con sistemas educativos más desarrollados, pretenden de esta área específica de la educación, donde el docente musical debe poseer tanto conocimientos pedagógicos que lo califiquen como facilitador para el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, así como una estructura musical acorde con las necesidades contextualizadas pretendidas por sus respectivos curriculums educativos, en los cuales la educación musical aparece como un componente formal de fondo y no sólo de forma.

Ahora bien, el Ministerio del Poder Popular para la Educación creó, en el año 2007, el nuevo Subsistema de Educación Inicial Bolivariana, el cual comprende niños y niñas entre cero (0) y seis (6) años. Este presenta dos áreas de aprendizaje, cada una de las cuales están estructuradas por diferentes componentes, que son: Área de formación personal, social y comunicación y el área de relación entre los componentes del ambiente. En cuanto al área que me concierne, como es el de la música, esta se encuentra en la primera área señalada como parte de la expresión plástica, corporal y musical. Esta: “desarrolla la capacidad del niño y la niña para expresar a través de su propio cuerpo sus emociones, afectos, sentimientos y pensamientos de manera creativa, como medio de comunicación” (p. 37).

Además, señala que la expresión musical: “desarrolla la capacidad para expresar y representar la música y aprender a utilizar su voz como

instrumento, cantar siguiendo el ritmo y la entonación y aprovechar los recursos sonoros de su cuerpo y de los objetos e instrumentos musicales” (p. 37). Esta área tiene como finalidad principal que el niño y la niña desarrollen: “aptitudes musicales, a través de vivencias y destrezas en el ritmo que potencien la diferenciación respectiva, la memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo e instrumentos sencillos” (p. 37).

En cuanto a los aprendizajes que debe alcanzar el niño o niña, se tienen: identifica sonidos naturales, artificiales y onomatopéyicos; utiliza la música para expresar sus sentimientos, ideas y deseos; reproduce diferentes sonidos con su voz; escucha música variada en forma agradable, adaptada a sus intereses personales, regionales, nacionales y comunitarios; acompaña canciones marcando ritmo, pulso y acento; toca instrumentos musicales sencillos, reproduce ritmos con el cuerpo, objetos e instrumentos musicales, identifica movimientos musicales: intensidad y velocidad, duración y altura; reconoce objetos sonoros e instrumentos musicales por el timbre y también canta e inventa canciones.

Por otro lado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana en su Currículo Básico Nacional (CBN), garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los (12) años de edad o hasta su ingreso al subsistema siguiente. Se definen como Áreas de Aprendizaje en el subsistema de Educación Primaria Bolivariana las siguientes: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad; Ciencias Naturales y Sociedad; y Educación Física, Deportes y Recreación

Ahora bien, en cuanto al aspecto cultural, el Ministerio precisa en el Currículo Básico Nacional (CBN) el abordaje de los mismos. En el Primer Grado se deben desarrollar los siguientes contenidos: narración de hechos sobresalientes de la comunidad: leyendas, creencias, costumbres, manifestaciones artísticas, recreativas, deportivas y culturales; construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas; identificación de cuentos venezolanos; creación de producciones artísticas a través de la música y la danza; representación de la danza a través de la música tradicional; sonorización con instrumentos y onomatopeyas; en cuanto a la educación musical debe dominar la lectura y escritura musical, interpretación de canciones populares, tradicionales infantiles y escolares; vocalización

y entonación del Himno Nacional, regional, institucional y otros; ejecución de instrumentos musicales; desarrollo auditivo musical y desarrollo de habilidades rítmicas.

En cuanto a los contenidos de segundo grado: construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas; construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas; identificación de la noción de espacio, tiempo, sonido, ritmo y movimiento en las manifestaciones artísticas; identificación del sonido y el ritmo en canciones infantiles venezolanas; expresión a través de la música y la pintura como manifestaciones artísticas; vocalización y entonación del Himno Nacional, regional, institucional y otros; ejecución de instrumentos musicales; improvisación de producciones artísticas a través de la música; interpretación de instrumentos musicales; diferenciación de diferentes tipos de melodías; identificación de instrumentos de una banda y una orquesta sinfónica.

En el tercer grado, los contenidos son: diferenciación y caracterización del espacio, tiempo, sonido, ritmo y movimiento en las manifestaciones artísticas; identificación del sonido y el ritmo; valoración de la música y la pintura como manifestaciones artísticas; vocalización, entonación y comprensión del significado del Himno Nacional, regional e institucional y otros, ejecución instrumentos musicales; creación de espectáculos circenses, teatrales o musicales; desarrollo de juegos a través de la música infantil y tradicional de Venezuela; ejecución diversos ritmos con la voz y las manos a partir de composiciones musicales; estudio de partituras sencillas; discriminación de instrumentos musicales por la intensidad del sonido, altura, velocidad y duración; estudio de los diferentes tipos de orquestas; desarrollo de juegos tradicionales, desarrollo de ejercicios de respiración y relajación; expresión y comunicación cultural; juegos y danzas tradicionales típicas de la comunidad y región.

En cuarto grado, se debe abordar: producciones creativas de situaciones del entorno utilizando diferentes expresiones artísticas; caracterización del espacio, tiempo, sonido, ritmo y movimientos en manifestaciones artísticas; manifestación de sentimientos, emoción y afianzamiento de la identidad venezolana en expresiones artísticas: la música, ritmos venezolanos, africanos, europeos y caribeños; entonación del Himno Nacional, Himno del estado, Himno de la escuela; conocimiento de la expresión musical:

tiempo y silencio en la música, proposición de diferentes posibilidades de movimiento de todo el cuerpo, producción de espectáculos sencillos a partir del conocimiento de manifestaciones artísticas tradicionales; ejecución de danzas a partir de diferentes ritmos; seguimiento de instrucciones para la ejecución de diferentes instrumentos musicales; desarrollo e interpretación de partituras sencillas; estudio de diferentes tipos de orquestas.

En cuanto al quinto grado: Manifestación de emociones a través de la creación artística; clasificación de los instrumentos musicales según su origen; estudio del timbre de voz en la formación de coros; diferenciación de los sonidos, la contaminación sónica; desarrollo de la danza a través de ritmos regionales; ejecución de instrumentos musicales; entonación del Himno Nacional, regional, institucional y otros himnos alusivos a diferentes efemérides; representación creativa de una melodía; desarrollo de la danza en forma libre y organizada al compás de ritmos provenientes de la cultura local, regional, nacional y mundial; creación colectiva e individual de diversas melodías y canciones; manifestación de opiniones sobre la diversidad musical.

Por último, en relación al sexto grado, los contenidos son: Afianzamiento de la expresión musical en base a la diferenciación de los instrumentos musicales según su origen, el timbre, los sonidos, la contaminación sónica, ritmos regionales. Entonación del Himno Nacional, Himno del estado, Himno de la escuela. Ejecución y análisis de producciones teatrales; ejecución y análisis de las manifestaciones tradicionales y su significado histórico; importancia y significado de las canciones folklóricas y tradicionales venezolanas; estudio de la vida y obra de autores de composiciones musicales folklóricas venezolana

Realidad de la Aplicación de la Música en el Contexto Educativo Venezolano

Se observa, con lo expuesto anteriormente, que el Currículo Básico Nacional todavía engloba, a pesar de los diferentes cambios y reformas educativas que se han hecho, las expresiones musicales, artes plásticas y escénicas dentro de la Educación Estética, quedando establecidas dentro de una sola área. Ahora bien, ¿Quién trasmite la educación estética y más específicamente los conocimientos musicales según el CBN? Es el profesor integral quien se encarga de la educación estética dentro del aula

y al profesor de educación musical se le asignan actividades de extensión, donde la mayoría de las veces no tiene ponderación dentro de los aspectos a evaluar cuantitativamente en el desempeño escolar de los alumnos (García, 2006).

Actualmente, se ha encasillado el papel del profesor de educación musical solamente a algunas actividades, en la gran mayoría de los casos, a la constitución de la coral del colegio, a entonar el Himno Nacional o el del estado en una fecha especial, a la conformación de una estudiantina cuando el instituto cuenta con los recursos para adquirir instrumentos, preparar los diversos actos culturales para la celebración de navidad, carnaval, día de la madre o fin de año escolar (García, 2006).

El CBN señala contenidos específicos en cuanto a la enseñanza de la música y sus elementos básicos, como el timbre, ritmo, duración, intensidad, altura, elementos primarios, el silencio musical, etc. Además, señala la ejecución de instrumentos musicales, en los que no solamente debería ser el cuatro, sino también la guitarra y como en otros currículos lo establecía, la enseñanza de la flauta dulce (García, 2006).

Es aquí donde se encuentra la disyuntiva, pues el docente integral que no posea conocimientos musicales jamás podrá impartir estos conocimientos, tan importantes para el desarrollo integral. De aquí nace la importancia de que sea un docente en música el que desarrolle estos contenidos, donde el profesor se vea en la necesidad de elaborar su planificación orientada a la enseñanza de los elementos constitutivos de la música y que se ven plasmados en el CBN.

No es posible que las actividades que desarrolle en docente de música sean consideradas solamente como extracurriculares o como se ha comentado muchas veces, como un valor agregado, es decir, una actividad extracurricular en donde el niño o niña pueda cantar si participa en un festival de canto o pertenece a un grupo coral, si la institución educativa la posee; también puede darse el caso de niños que interpretan algún instrumento musical y pertenecen a la estudiantina del instituto o, simplemente, con el aprendizaje de una actividad folklórica para completar un acto festivo como el día de la madre o fin del año escolar. Todas estas actividades, aun siendo extracátedras, representarán para cada niño que participa en ella un aprendizaje de alta significación, reconocido por muchos estudiosos del desarrollo cognitivo (García, 2006).

Ahora bien, ¿Qué pasa con la gran mayoría de los estudiantes que por miedo o por falta de recursos no pueden participar en este tipo de actividades? ¿Acaso no se están perdiendo de un momento especial de su aprendizaje como es el contacto con la actividad artística musical?, pero si no es por falta de recursos humanos, ya que en la actualidad, existen universidades, institutos universitarios y pedagógicos con carreras específicas en educación musical, que salen con un grado de preparación alto y especializado en el ámbito de la docencia musical, ¿Cuál es el motivo que no se masifique con procedimientos pedagógicos musicales esta realidad educativa?, ¿Porqué no se enseñan los contenidos musicales estipulados en el CBN por docentes en esta área específica?; y en una visión más profunda, y más grave aún, ¿Dónde va a parar el producto de estos institutos y universidades, si solamente hay la necesidad, en las escuelas, de crear coros, estudiantinas o enseñar a los más aptos y capacitados en música? Todo el poder del conocimiento artístico musical para el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos, en general, se pierde. Esas son las grandes preguntas que hay que hacer de nuestra educación actual.

Entonces, surge la necesidad de colocar en el tapete de la opinión pública, en general, la necesidad de aplicar en forma práctica conocimientos musicales en la enseñanza de los alumnos en los diferentes niveles de educación, como parte de la educación formal, para lograr que las propiedades que provee la música llegue a todos por igual y que cada uno la desarrolle en su propia individualidad; esto nos equipararía a aquellos países en donde se imparte la música como componente obligatorio en la educación.

Una forma de lograrlo es incluir a los educadores musicales que se han formado y se están formando en las diferentes universidades, institutos, colegios y pedagógicos, en los diferentes niveles de la educación, ya que son las personas especialistas, en el área de la música, preparados para impartir todos los conocimientos que en este particular se deben dar en los diferentes niveles educativos.

Los educadores musicales deben trabajar a la par con los docentes de aula, o docente integral, en las diferentes áreas del conocimiento. Este docente es el que tiene contacto día a día con el grupo de estudiantes, de allí la importancia de la comunicación constante del profesor especialista

con el docente de aula. Factor importante en la educación es este enlace, a la vez que se debería integrar o entrelazar los contenidos de las diferentes áreas con los contenidos de música; de ésta forma pueden relacionarse de una manera significativa diferentes campos del conocimiento, en donde se diseñan estrategias integrales y el profesor de educación musical desarrolla su destreza de complementar con la música los objetivos de las otras áreas. De esta manera, estaremos formando correctamente a los estudiantes a la vez de contribuir a una enseñanza más amena, certera y productiva de nuestra educación.

Si queremos construir una mejor sociedad, donde prevalezcan los valores y la hermandad, debemos estar abiertos a la crítica constructiva y originar verdaderas transformaciones que puedan garantizar el éxito de nuestro sistema educativo venezolano.

Si logramos encaminar los esfuerzos teóricos-pedagógicos hacia la formalidad del aprendizaje musical, pasaremos de la música por placer a la música como constructor del conocimiento propio de un arte y desarrollador de la integridad cognitiva del hombre, meta a lograr para un verdadero cambio en la estructura político-educativa venezolana.

CONCLUSIONES

Es reconocida la necesidad de la música como factor motivante en el desarrollo cognitivo y evolutivo del estudiante en todas las etapas; para ello, el conocimiento musical debe estar presente en todo el proceso educativo. Esto se ha evidenciado en diferentes formas en los currículos nacionales venezolanos que, si en un principio no habían docentes especialistas que pudieran desarrollar este rol pedagógico presente en los currículos, hoy en día, con gran presencia de estos especialistas en pedagogía musical, todavía no hay una propuesta organizada de cuál es su deber ser en la formalidad de la educación venezolana. Con una educación multidisciplinaria como la planteada por la complejidad educativa contemporánea, es necesario tomar en cuenta todas estas variables que en estos momentos se encuentra fuera del control de la educación nacional venezolana.

REFERENCIAS

Albert, M. (2008). *El poder cognitivo de la educación a través del arte*. 1ra. Edición. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Bordonés, M. (1999). *Relación entre la formación pedagógica-musical del docente y la enseñanza de la música en la I y II etapa de Educación Básica*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart*. Barcelona: Ediciones Urano S.A.
- García, A. (2006). *Educación Musical y el Currículo Básico Nacional*. Venezuela: Block Educación Musical en Venezuela. Tomado de: <https://educacionmusicalvenezuela.blogspot.com/2006/09/educacin-musical-y-el-currulo-bsico.html>
- Gardner, H. (1995). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Editorial Paidós.
- González, M. (1974). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación inicial*. Expresión musical. Caracas-Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas-Venezuela.
- Morín, E. (2006). *Educar en la era planetaria*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Decreto N° 313.
- Rodríguez, Y. y Rigual, A. (2009). *El proyecto educativo nacional venezolano: un análisis de discurso teórico desde la perspectiva habermasiana*. Revista Ciencias de la Educación. Segunda etapa. Año 2009. Vol. 19 N° 34, pp. 189-204.
- Rousseau, J. (2007). *Escritos sobre música*. Colección estética & crítica.
- Sambrano, J. (2004). *La PNL en los niños*. Caracas-Venezuela: Editorial Alfadil Ediciones.
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. Mexico: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Resumen

El currículo de la educación Venezolana en la actualidad está sometido a una revisión exhaustiva por los diferentes actores del quehacer educativo y por las autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación, esto nos conlleva a trasladar el tema hasta las instancias de la Educación Superior en su función de formadores de educadores. En ese sentido, en la Facultad de Ciencias de la Educación específicamente en el Departamento de Inicial y Primera Etapa de Educación Básica se ha emprendido desde la Cátedra de Currículo una amplia disertación con la finalidad de aportar propuestas bien pertinentes sobre la Educación Primaria. En este orden de idea, en la asignatura Educación Lógica-matemática y científica se planifica la mediación docente basada en la reflexión filosófica teoría-praxis, como el sustento más ideal en la capacidad intelectual humana. Este trabajo muestra como desde las múltiples aplicaciones de los contenidos programáticos, se puede contribuir al desarrollo de las habilidades y destrezas de las estudiantes de esta asignatura, en la mediación del aprendizaje de la matemática y las disciplinas científicas durante las prácticas de las estudiantes en las escuelas, proponiéndose el pensamiento reflexivo en el

Autor:

José Gregorio López Bolívar
jolopezbol@yahoo.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Licenciado en Educación.
Mención Matemática. Magíster
en Investigación Educativa.
Universidad de Carabobo.
Doctorante en Educación.
Universidad de Carabobo.*

ámbito contextual educativo, relacionado a las experiencias de la vida real con la intencionalidad de resaltar el cambio en el modo tradicional didáctico imperante en el ámbito escolar Venezolano.

Palabras clave: aprendizaje, matemática, docencia universitaria, experiencia didáctica.

THE LEARNING OF MATHEMATICS. A DIDACTIC EXPERIENCE FROM HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Venezuelan education curriculum is currently undergoing a deep review by the different actors of educational work and the authorities of the Ministry of Popular Power for Education; this leads us to refer the matter to Higher Education authorities in their role as teachers trainers. In this sense, in the Faculty of Educational Sciences, specifically, in the Department of Initial and First Stage of Basic Education, an extensive dissertation has been undertaken from the Curriculum Chair, in order to provide very relevant proposals on Elementary Education. In this respect, in the subject Scientific and Logical-Mathematical Education, the teaching mediation is planned on the basis of the theory-praxis philosophical reflection, as the most ideal support of human intellectual capacity. This paper shows how multiple applications from the program contents, could contribute to the development of the skills and abilities of the students of this subject, in mediating the learning of mathematics and scientific disciplines for the practices of students in the schools, in proposing the reflective thinking in the educational context related to the real-life experiences, with the intention of highlighting the change in the traditional teaching prevailing in Venezuelan schools.

Key words: learning, mathematics, higher education, didactic experience.

ALGUNAS ORIENTACIONES TEÓRICAS SOBRE LA MATEMÁTICA

De manera introductoria se hace énfasis en la reflexión sobre las vertientes teóricas propias de la matemática, ya que en la actualidad han surgido diversas tendencias, opiniones y creencias sobre la actividad matemática y el aprendizaje de ella. Algunas de estas tendencias se han centrado enfáticamente a fundamentar los principios y conceptos de la matemática, el interés principalmente se ha encaminado a hacer más efectiva la enseñanza de la matemática de manera muy compleja olvidándose de los intereses prácticos del docente.

Sin embargo, las afirmaciones sobre la naturaleza de la matemática son un factor que condiciona la actuación de los educadores en la clase, como razonamos a continuación. Si el educador tiene la convicción que los objetos matemáticos tienen una existencia propia (incluso aunque esta “existencia” sea no material). En este caso, sólo tenemos que ayudar a los niños a “descubrirlos”, ya que son independientes de las personas que los usan y de los problemas a los que se aplican, e incluso de la cultura. Para los estudiantes y docentes la mejor forma de enseñar matemática, sería la presentación de estos objetos, vivir la experiencia de observar en la cotidianidad, objetos como triángulos, círculos, adiciones.

La manera más idónea que los estudiantes y los docentes logren generar situaciones didácticas más pertinentes con el aprendizaje es formulándose algunas interrogantes como las siguientes:

¿Cómo podemos mostrar lo que es un círculo u otro objeto matemático? La mejor forma sería enseñar sus definiciones y propiedades, esto es lo que este educador consideraría “saber matemáticas”. Las aplicaciones de los conceptos o la resolución de problemas matemáticos serían secundarias para este educador. Éstas se tratarían después de que los estudiantes logren alcanzar el conocimiento matemático.

Según Gudiño, Batanero y Font (2008) “hay profesores que consideran las matemáticas como un resultado del ingenio y la actividad humana (como algo construido), al igual que la música, o la literatura” (p.15). Para ellos, las matemáticas es el resultado de la necesidad de resolver una amplia variedad de problemas propios de su aplicación en otras disciplinas y su relación en el intercambio de objetos en el comercio, construcción, ingeniería, astronomía.

Para estos educadores, los objetos matemáticos están sujetos a un proceso de negociación social. Fundamentos del aprendizaje de las matemáticas en cuanto a sus reglas de funcionamiento, de modo que cada nuevo objeto forma un todo coherente con los anteriores.

Una clara ejemplificación de lo anterior es plantear la búsqueda de formas concretas de círculos, triángulos y rectángulos en el salón de clase por parte de los estudiantes de primaria, permitiendo contextos didácticos propios para que estos construyan su conocimiento sobre el concepto de estas figuras geométricas, basado en esta vivencia. De esta manera, se

coloca a los niños y niñas ante los objetos que se encuentran en lo cotidiano, es lo que se conoce como lo concreto, y son empleados como aspectos didácticos para la construcción de los objetos matemático que son producto de un proceso cognitivo.

Otra instancia acorde con lo propuesto anteriormente es relacionar actividades cotidianas que se le presentan a los niños y niñas de las escuelas con las operaciones básicas, tal es el caso de llevar la cuenta de las anotaciones por equipos de un juego de beisbol, en este ejemplo puede ser el inicio de una clase de adición en el conjunto de los números naturales.

Por otra parte, en el aprendizaje de la matemática se debe tener en cuenta que es natural que los estudiantes tengan dificultades y cometan errores en su proceso de aprendizaje y que se puede aprender de los propios errores. Esta es la posición de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje de las matemáticas, las cuales se basan a su vez en la visión filosófica sobre la matemática conocida como constructivismo social.

En este orden de ideas, Pimienta (2007), sostiene que “el constructivismo no es una teoría acerca de la enseñanza, sino una teoría acerca del conocimiento y del aprendizaje. Derivado de una síntesis del trabajo contemporáneo de la psicología cognoscitiva, de la filosofía y la antropología” (p.50). Ésta teoría define al conocimiento como temporal, en desarrollo, cultural y socialmente mediado, y no objetivo. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es comprendido como un proceso autocontrolado al resolver conflictos cognoscitivos interiores que con frecuencia se hacen evidentes a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión. El enfoque constructivista estudia los procesos internos del aprendizaje y el estudiante es considerado un agente activo en el proceso, donde el sujeto va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio y donde su estructura cognitiva, juega un papel determinante.

De allí que, los enfoques basados en las teorías constructivistas contenidas en el diseño curricular que se desarrolla en el Sistema Educativo Venezolano, tienen una mayor tendencia a dar más atención al proceso de aprendizaje que a la enseñanza; este enfoque, exige hacer más énfasis en el estudiante de manera que se pueda potenciar el desarrollo integral de

sus habilidades y desarrollar sus competencias cognoscitivas y axiológicas, facilitándole el acceso al conocimiento matemático.

Dificultades en el aprendizaje de la matemática

Para poderse plantear una discusión pertinente sobre el aprendizaje de la matemática desde las instancias del abordaje pedagógico y didáctico, es necesario considerar el panorama actual de la educación matemática en los diferentes contextos educativos. La sociedad mundial actual fundamentada en el conocimiento matemático, ha alcanzado altos niveles de desarrollo científico y de información, y además la tendencia actual es que la matemática se ha convertido en una herramienta de enlace para otras disciplinas científicas, en lo que Morín (2003) describe como la transdisciplinariedad surgida de las relaciones dialógicas propias de la contemporaneidad. De tal manera, que el problema de las disciplinas con la visión de complejidad, se entiende como una red de saberes tejidos desde lo particular a lo general y viceversa, fundamentada en la teoría sistémica y complejidad.

Por lo planteado, la educación matemática se ha convertido en un tema de interés para los actores de los diversos sistemas educativos y con especial interés en la educación Inicial, Primaria y en los diferentes subsistemas del sistema educativo venezolano; en este campo, se ha comprobado que la educación matemática es una actividad que se proyecta por las diferentes intencionalidades de carácter curricular y pedagógico en aras de contribuir a la formación integral del estudiante, acciones que son puesta en práctica por los docentes de matemática.

En el contexto educativo Venezolano, pueden destacarse algunos nodos problemáticos inherentes al aprendizaje de la matemática, entre los cuales se evidencia cómo la complejidad del proceso educativo requiere que el docente se dedique a la formación de la personalidad integral del estudiante; por ello, tiene que ser coherente en su discurso ante los sujetos con los cuales interactúa, erigirse como un profesional hábil para observar los avances y los tropiezos del estudiante en las tareas escolares; capaz de asumir la orientación de las actividades de aprendizaje hacia el trabajo en equipo, sin invalidar la individualidad y respetando los distintos papeles que se manifiestan en forma natural en cada uno de los grupos de trabajo.

De acuerdo a lo anterior es necesario que la educación matemática se integre a un mundo cambiante, tecnificado, complejo y que ayude a crear en el individuo hábitos de razonamiento riguroso y crítico. Se requiere una didáctica mediacional que conduzca al estudiante a ser capaz de comprender matemáticamente su mundo circundante, desarrollando su capacidad de análisis-abstracción, comprensión y reflexión en el lenguaje lógico-matemático (UNESCO, 2010).

Al respecto, en una investigación realizada por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje SINEA y promovida por la UNESCO entre 1997-2000, se comparó el nivel de formación de jóvenes en los países latinoamericanos. Los análisis señalan que los resultados son deficientes en comparación con los requerimientos de los programas de estudio. Las conclusiones indican que el rendimiento en Venezuela está muy por debajo de las expectativas, y que el país ocupa los últimos lugares. De igual manera, Chile y Argentina muestran bajo desempeño por debajo de un 54 por ciento de logro de las competencias en matemática.

Entre las principales causas de esta situación se ha señalado, el tradicionalismo, la educación en Venezuela y otros países latinoamericanos, sigue siendo según Mora (2005) "...memorística, repetitiva, desactualizada especialmente en matemática y asignaturas afines, lo cual ha producido durante varios años bajo rendimiento y deserción estudiantil" (p. 24).

Este problema, ha afectado enormemente el desarrollo de las actividades educacionales, al ocupar el tiempo de clase en repeticiones de conocimientos considerados difíciles, tal es el punto que los docentes se ven obligados frecuentemente, a recortar el programa oficial de una manera brusca sustrayendo de la práctica contenidos prioritarios y la ejemplificación basada en la contextualización para la enseñanza de la matemática. En consecuencia, este estilo de enseñanza se supone que no permite el completo desenvolvimiento del proceso de aprendizaje en el aula, lo que se traduce en promoción de los alumnos al grado inmediato superior sin cumplir con los requerimientos necesarios para el otro nivel. Como resultado se ha generado la hipótesis de que es debido a ésta deficiencia que los alumnos obtienen bajas calificaciones en las etapas subsiguientes. Sobre lo anterior Kaiber (2002), sostiene que si los estudiantes no se forman con una base sólida en los conocimientos básicos de matemática en la Educación Básica,

podrían presentar fallas en la construcción de dichos conocimientos en los siguientes niveles educativos.

También se da el caso de docentes pasivos quienes no buscan opciones para actualizar las estrategias didácticas para el aprendizaje de la matemática basadas en procesos innovadores. Se ha detectado que las clases de matemática se realizan de manera tradicional, sin presentar ninguna variación en la planificación de las actividades de clase, siempre se presentan de la misma forma los contenidos matemáticos. En tal sentido se hace necesario reflexionar sobre la unificación de las diferentes propuestas teóricas que representen una verdadera orientación pedagógica y didáctica sobre el aprendizaje de la matemática en todos los niveles educativos de Venezuela.

Sin embargo, Kaiber (2002) destaca que "las dificultades más comunes en el aprendizaje de la matemática son producto de la complejidad de los objetos matemáticos, el lenguaje matemático, de la didáctica desarrollada para abordaje del conocimiento matemático y por último lo referido a los procesos cognitivos" (p. 19). De los procesos cognitivos se tiene que los objetos matemáticos son elaborados por procesos mentales internos en conjunción con acciones sobre los objetos físicos, las confusiones se presentan por el uso de recursos didácticos basados en objetos físicos y las representaciones mentales resultantes de tal actividad. Se está en presencia entonces de dos conocimientos, el conocimiento que denominamos conocimiento lógico-matemático y el conocimiento físico y en muchas oportunidades los estudiantes los confunden, dada la complejidad de los objetos matemáticos.

En cuanto al desarrollo cognitivo, tenemos diferentes teorías generales, pero muy pocas han tenido efectos en la educación matemática, sin embargo conocer los aspectos generales del desarrollo intelectual, representado cada uno de ellos por un modo característico de razonamiento y por una tarea específicas de matemática que los estudiantes son capaces de hacer, compone una información valiosa para los docentes en el momento de elaborar el material para mediar el proceso aprendizaje. Las dificultades al desarrollo cognitivo, se ponen de manifiesto en la naturaleza lógica de la matemática y en las rupturas que se dan necesariamente en relación con los modos de pensamiento matemático en la capacidad de observar, analizar, inferir, clasificar, resumir y jerarquizar.

De manea similar, puede señalarse que el docente de matemática está ante una difícil situación, los cambios en las orientaciones axiológicas que se manejan desde las estructuras tradicionales de socialización, tal como ocurre en el núcleo familiar, pueden ser generadoras de factores que socaven las bases del quehacer docente y de la práctica educativa misma; esto en razón al soslayo que se asigna a la vocación científica. Esta situación pudiera estar incidiendo en que los docentes reciban diversas críticas desde diferentes ámbitos del quehacer educativo y social; tales críticas dan cuenta de dificultades que se hacen presentes cuando se trata de relacionar los contenidos propios de la disciplina con la construcción de la realidad del sujeto que aprende; otras observaciones se focalizan en la carencia de consistencia para el manejo de las concepciones epistemológicas, así como en las dificultades que los mismos docentes tienen para responder a las demandas complejas de los niñas y niños con la cual se interrelacionan.

Las observaciones aludidas, conducen a reflexionar respecto a lo situacional de la docencia en matemática, problemas asociados a la didáctica, otros referidos al dominio de las competencias disciplinares; los más, relacionados con la aplicación práctica de los contenidos matemáticos por parte de los estudiantes; la complejificación de los enfoques pedagógicos y las nuevas tendencias didácticas amplían aún con mayor severidad el panorama de la educación matemática.

En síntesis, parece que el espacio gestor de las acciones resolutivas a tan amplia problemática se está quedando sin respuestas; lo incisivo de preguntas cruciales de los estudiantes cuando plantean: ¿Para qué sirve lo que ustedes nos enseñan de matemática? ¿Para qué perder el tiempo en aprender matemáticas? entre otras, conducen a repensar las concepciones que sobre la importancia de las matemáticas se tiene en el campo educativo, reflexionar respecto al poder formativo de las estrategias didácticas hasta ahora empleadas para facilitar aprendizajes en matemática, escudriñar nuevas formas para ordenar tanto los contenidos como las formas de presentación lógica de los mismos, sin descuidar la formación del pensamiento crítico en el estudiante.

Así, la dificultad que se tiene en articular las respuestas que ensayamos con nuestros estudiantes y los planteamientos para atender las críticas

sobre el alcance y logros del aprendizaje matemático, parece dejarnos inermes ante los desafíos incesantes derivados de las nuevas condiciones paradigmáticas en las cuales se mueve en la actualidad la educación matemática.

En tal sentido, al estudiar el progreso de la ciencia, afirma Bachelard (1989), es necesario plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. En el proceso científico se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos previos mal adquiridos. Para Bachelard no se trata de obstáculos externos, sino que los obstáculos epistemológicos son causas de inercia que se hallan presentes en el acto mismo de conocer.

Es importante añadir, que los obstáculos epistemológicos se superan por medio de la dialéctica, el proceso de ajuste recíproco de la teoría y la experiencia. Este ajuste es un proceso histórico, de continua organización, con un íntimo carácter social. La sociedad es la que garantiza el proceso de purificación que atraviesan los conocimientos científicos. Lo planteado puede tomarse como punto de partida para indagar las concepciones constructivistas, y así generar una teoría caracterizadora del aprendizaje de la matemática en cuanto abordaje didáctico desde los diversos modelos epistémicos inmersos en el propio acto educativo cotidiano.

Procesos didácticos alternativos

En todos los niveles educativos se encuentran numerosos problemas de aprendizaje, se sabe que son muchos los factores que pueden influir en un momento determinado, sin embargo, existe la evidencia de que uno de estos factores es no saber cómo aprender; esto es que la mayoría de los estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo.

Este trabajo se centra en la importancia que tiene las estrategias didácticas que ayudan al aprendizaje de la matemática desde los tres niveles de la Educación Inicial y Primaria. Las estrategias didácticas deben ser enfocadas con una herramienta para el abordaje de la realidad, dejando de ser una ciencia lejana a lo concreto y práctica de la vida cotidiana. Los niños ya desde el preescolar pueden acceder a la resolución de problemas y los docentes son los más indicados para fomentar la exploración de las

ideas previas (preconceptos) de los niños; es aquí donde se produce el aprendizaje constructivo y significativo.

El conocimiento lógico matemático es el que no existe por sí mismo en la realidad. La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva (Piaget, 1984). De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número, si nosotros vemos tres objetos frente a nosotros en ningún lado vemos el “tres”, éste es más bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones donde se encuentra tres objetos. El conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos.

Por ejemplo, el niño diferencia entre un objeto de textura áspera con uno de textura lisa y establece que son diferentes. El conocimiento lógico-matemático “surge de una abstracción reflexiva”, ya que este conocimiento no es observable y es el niño quien lo construye cognitivamente a través de las relaciones con los objetos, desarrollándose siempre de lo más simple a lo más complejo, teniendo como particularidad que el conocimiento adquirido una vez procesando no se olvida, ya que la experiencia no proviene de los objetos sino de su acción sobre los mismos. De allí que este conocimiento posea características propias que lo diferencian de otros conocimientos.

En cuanto el abordaje de los contenidos matemáticos, se basa en la construcción de experiencias didácticas alternativas sencillas, adaptadas al nivel educativo determinado (niveles de Educación Inicial y Primaria), diseñando recursos materiales como resultado de la creatividad de las estudiantes participantes de 6to semestre en la asignatura Educación Lógica-matemática y científica. Estas pequeñas experiencias didácticas se elaboran en clase bajo la supervisión del docente de dicha asignatura y luego se aplican en las diferentes instituciones públicas y privadas del estado Carabobo. Los contenidos referidos a matemática se conectan con los proyectos de aprendizaje que esté desarrollando la o el docente de aula, en el momento de la práctica de las estudiantes en las escuelas.

Para dirigir y orientar las secciones con las estudiantes se elabora un cronograma de lecturas con la finalidad de generar la interpretación crítica,

la escritura, la redacción y la producción intelectual, que sirve de soporte informativo y teórico, sin embargo queda a juicio de las participantes buscar otras fuentes, de tal manera que, dicho material no se convierta la única literatura a consultar.

Progresivamente con las lecturas las estudiantes construyen proposiciones pedagógicas-didácticas que conlleve al diseño de recursos didácticos que se divulgan en clases en exposiciones grupales, previa revisión con el docente. Luego de las exposiciones se realizan visitas a escuelas para poner en prácticas lo aprendido en clases. Con esto se da cumplimiento con los objetivos teóricos-prácticos de la asignatura.

Las estudiantes participantes, al estar ubicadas en las instituciones para hacer las prácticas, encuentran condiciones que le permiten desarrollar procesos de indagación en cuanto a las estrategias didácticas. Está en contacto permanente con grupos reales de estudiantes, padres, maestros y comunidad. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y transformarla. Describiéndose elementos constitutivos a las estrategias didácticas en el aprendizaje de la matemática y las ciencias desde el mismo ámbito institucional.

En este sentido Brousseau (1983), considera que los problemas didácticos en el aprendizaje de la matemática son propios de la descontextualización de los contenidos, fragmentados opuestos a los principios de la ciencia y que posiblemente han conducido a representaciones alejadas de las consideraciones teóricas que conforman la estructura epistémica de la matemática. En las escuelas los docentes cuando desarrollan las clases de matemática, lo hacen bajo una concepción paradigmática que consiste en presentar conceptos matemáticos, seguidamente pasan a la ejemplificación con los algoritmos y luego con la ejercitación obviando las necesidades e intereses de los niños y niñas, sin ninguna relación con el entorno social-educativo y sin ningún diseño de recursos didácticos que los estudiantes puedan relacionar con los conceptos.

En este caso las estudiantes del sexto semestre diseñan estrategias lúdicas y recursos didácticos que los niños y niñas puedan manipular propiciando la reflexión entre los objetos reales y los conceptos matemáticos;

y a partir de este momento se inicia con los algoritmos para proceder con la ejercitación y por último se llega a la resolución de problemas.

En este sentido, para la construcción por parte del niño y la niña del concepto de número en primer grado, se propone diseñar recursos didácticos con objetos de diferentes colores y forma, con el objetivo de clasificar por dos criterios, primero por color y luego por forma. También se puede con estos mismos recursos realizar la actividad de seriación pidiéndoles al niño y la niña que según un patrón continuo complete la serie empleando todos los objetos dados.

Otro recurso es la construcción de un cartel de valores con material de la preferencia de la maestra y los educandos. Dicho cartel se divide en columnas y se coloca un número en cada de ellas, al término de la construcción del cartel cada columna representa de derecha a izquierda la unidad, la decena, la centena y la unidad de mil como se representa a continuación:

Tabla 1. Cartel de Valores

Unidad de mil	Centena	Decena	Unidad
3	2	4	5
○ ○ ○	○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
3000 unidades	200 unidades	40 unidades	5 unidades

Fuente: Pimienta (2007)

Este mismo cartel se puede sustituir por un tren cada vagón representa una columna, en fin lo importante es que se diseñen los recursos didácticos atendiendo la creatividad de las maestras y las particularidades de los niños y niñas. Otra consideración destacada es que las estudiantes universitarias y las docentes en general, primero deben realizar la revisión teórica pertinente y luego la estrategia didáctica con sus respectivo diseños de los recursos.

Sobre lo anterior Godino y Batanero (1996) consideran que el verdadero objetivo de la didáctica es la construcción de una teoría de los procesos didácticos que nos proporcione dominio práctico sobre los fenómenos de la clase. Por tal motivo desde la asignatura Educación Lógica-Matemática y Científica se induce a las estudiantes con las prácticas en las escuelas

a la búsqueda del significado personal de los sucesos, el estudio de las interacciones entre las personas y el entorno, así como los pensamientos, actitudes y percepción de los participantes.

Se concluye que en una época como la presente en la que desde niños disponemos de una enorme cantidad de información inconexa que incita al consumo indiscriminado y al culto de lo novedoso, se hace cada vez más necesaria una mediación docente que integre de forma crítica dicha información, que aliente a pensar por uno mismo y que restaure los valores. Para ello hay que establecer condiciones que favorezcan el aprendizaje infantil y del adolescente de habilidades de pensar y amplíen la razonabilidad, es decir, el razonamiento con los otros y el uso de la razón en la construcción del conocimiento basado en la perspectiva de saber-hacer en provecho del desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (1989). *La formación del espíritu científico*. Barcelona: Ediciones Siglo XXI.
- Brousseau, G. (1983). *Obstáculos epistemológicos en matemática*. Investigaciones en didáctica de la matemática. Vol. 4, No. 2, pp. 165-198.
- Godino, J; Batanero, C. y Font, V. (2008). *Fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática para maestros*. España: Editorial Reproducción D.
- Godino, J y Batanero, C. (1996). *Relaciones dialécticas entre teoría, desarrollo y práctica en educación matemática: Un meta-análisis de tres investigaciones*. En: N. Malara (Ed), *An International View of Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*, pp. 13-22. España: Universidad de Módena.
- Kaiber, (2002). *Propuesta metodológica para la enseñanza de las funciones fundamentada en la búsqueda de una sólida construcción de su concepto*. Tesis no publicada. Mérida: Universidad de los Andes.
- Mora, D. (2005). *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las Matemáticas y Etnomatemática*. Caracas, Venezuela: Editorial Campo Iris.

APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA
DOCENCIA UNIVERSITARIA

José Gregorio López Bolívar
p.p. 133-146

Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Segunda edición. Barcelona, España: Ediciones Gedisa.

Piaget, J. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid, España: Morata.

Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista. Guía para la Planeación Docente*. México: Pearson Educación.

SINEA. (1998). *Sistema nacional de medición y evaluación del aprendizaje. Informe para el docente*. Caracas: Ministerio de Educación.

SEB. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: MPPE.

UNESCO (2010). *La Educación Encierra un Tesoro*. Tercera Edición. Madrid: Publicaciones Unesco.

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO VINCULADO AL CONOCIMIENTO

RESUMEN

El presente trabajo centra su interés en la elaboración y disertación del Trabajo Especial de Grado (T.E.G.), relacionado con el conocimiento científico, la ciencia, el método y el nuevo repensar investigativo, cuya finalidad estará acompañada de producción de conocimiento, y procesos de transformación pertinentes al repensar de la investigación actual. En el mismo orden de ideas, el T.E.G. se articula con los elementos que configuran la visión, estructura, áreas de conocimiento, líneas de investigación, ética y éxito cuya misión va encaminada a optimizar y producir investigaciones con respuestas a las necesidades existentes en el medio socio-educativo. Por lo tanto, el investigador afinará las normas de la ética con aplicación de los cuatro (4) pilares enunciados por la UNESCO denominados aprender a conocer, hacer, vivir y ser; los cuales constituyen elementos vinculantes durante la investigación en el nivel de pregrado.

Palabras clave: trabajo especial de grado. ética y éxito. conocimiento.

Autora:

Amada Mogollón de González
amadadel@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Postdoctorado en Educación y Ciencias Sociales. Doctora en Educación. Universidad de Carabobo. Magíster Scientiarum en Planificación de la Educación Superior en Venezuela y en Administración de la Educación. Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Experiencia Docente, Académica y Administrativa en el Ministerio de Educación. Publicaciones: Revistas Nacionales e Internacionales. Facilitador en Cursos de Maestría y Doctorado. Tutor de Tesis de Grado y Doctorales. Articulista y árbitro de revistas científicas. PP.I. Nivel I desde 2004 a 2010. P.E.I Investigador A. 2010-2012 y 2012-2014.

THESIS WORK LINKED TO KNOWLEDGE

ABSTRACT

This paper is focused on the development and presentation of the thesis work (TW), related to scientific knowledge, science, the method and the new rethinking of research, whose purpose is the production of knowledge and the transformation processes, relevant to the rethinking of current research. Similarly, the TW is articulated to the elements that shape the vision, structure, subject areas, lines of research, ethics and success, whose mission is to optimize and produce research with answers to the needs in the socio-educational contexts. Therefore, the researcher will refine the rules of ethics with the application of the four (4) pillars listed by the UNESCO: learning to know, to do, to live and be, which constitute binding elements for research at the undergraduate level.

Key words: thesis work. ethics and success. knowledge.

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Especial de Grado tiene como finalidad situar al investigador en una problemática socio-educativa enfocada a la formación académica, teórica y metódica, insertada en la producción de conocimiento con la intención de cumplir reglas, normas y principios vinculados al ejercicio del futuro profesional universitario cuya capacidad está concebida a generar nuevos saberes hasta alcanzar el éxito investigativo.

Por lo tanto, la investigación científica se considera única aliada al Trabajo de Pregrado definida como una actividad que combina la experiencia y el conocimiento en forma sistemática, controlada y crítica mediante la aplicación del método científico, con capacidad para obtener información, entender la realidad y detectar fallas. Por ello, el método científico, dentro de la investigación tiene como objetivo suministrar elementos, predecir los acontecimientos, buscar cambios, controlar las condiciones de los fenómenos a estudiar y propiciar los procesos de transformación durante el accionar investigativo.

El proceso de transformación y nueva visión del conocimiento en una sociedad moderna se interconecta con la riqueza, voluntad y cambio

encausado de promover mejoras en el descubrimiento, aplicaciones tecnológicas y científicas capaces de demostrar competitividad, innovación y calidad en cada una de las necesidades observadas del entorno. La nueva visión del conocimiento científico, antes mencionada, tiene pertinencia con lo expresado de Bisquerra (2004), al decir que "... el conocimiento científico tiene que ser práctico y útil, al servicio de las necesidades sociales y de la realidad donde se desarrolla..." (p. 23), lo cual infiere, la intencionalidad de dar respuestas a las necesidades investigadas por el estudiante en cada fase o etapa del trabajo y la consolidación de respuestas favorables a las interrogantes.

También, el investigador durante el Trabajo de Grado cuando lleva a cabo el análisis de los resultados, estará pendiente de aplicar en forma secuencial las características del método científico, los cuales de acuerdo a Tamayo (2000), pueden concretarse "... a los hechos, es decir, tiene una referencia empírica, trasciende los hechos, (...) para ir más allá de las apariencias (...) y objetivo, para evitar la distorsión del sujeto..." (pp.40-41). En otras palabras, la aplicación de las características que identifican el método científico, facilitan y suministran conocimientos actualizados en el arte de innovar, crear e investigar cuando se busca el bienestar de la humanidad.

En el método científico, la adquisición de conocimiento para la educación no siempre es suficiente, pero si es sistemática, real y complementaria de la realidad del investigador, cuando desarrolla el Trabajo de Pregrado. Esta situación, permite, al estudiante-investigador, agilizar la dinámica e implementación del proceso de investigación con evidencia hacia la eficacia y relevancia requerida conducente a producir conocimiento relevante generando al método científico, acciones investigativas con procedimientos idóneos facilitadores del cambio y transformación de novedosas técnicas que admitan resolver con verdadera ética los problemas de interés social.

Breve postura sobre la ética e investigación

La ética se ha definido de acuerdo a Stoner, Freedman y Gilber (1996), como el "...estudio de la forma en que nuestras decisiones afectan a los demás (...) Estudio de los derechos y obligaciones de las personas, de las reglas morales que las personas aplican cuando toman decisiones..." (pp. 116-117), y coincidentalmente, Sánchez en 1996, presenta elementos similares al concepto anterior al describirla como ciencia de carácter

epistemológico, cuyo objetivo consiste en exponer, explicar, fundamentar, dar razón del origen y naturaleza de los preceptos y leyes morales. Estas definiciones contribuyen significativamente a que el Trabajo Especial de Grado esté fundamentado en los valores, conducta, moral, responsabilidad y tolerancia, proporcionando desafíos al investigador con pertinencia en el campo científico, tecnológico y humanístico del conocimiento.

En el mismo orden de ideas, el concepto de ética a su vez se relaciona con la cultura, la comunidad, la sociedad, el pueblo y el país y lleva al investigador a ejecutar el uso de metodología científica con el cumplimiento de la ética, en sus diferentes escenarios, la cual desde su especial significación fomenta las obligaciones establecidas en las normas y código en forma segura, honesta y metódica, conservando el cumplimiento del quehacer investigativo en el contexto socio-comunitario. Por otro lado, el Trabajo Especial de Grado desarrollado por cada investigador, tiene el deber de demostrar respeto, moderación, buena voluntad, fe, confianza y obediencia, dando fiel uso y aplicabilidad a los procedimientos establecidos cuya concordancia estará en función de las nociones de ética así como se presentan a continuación.

Las nociones de ética son cuatro (4) según Robbins y Coulter (2010), denominadas utilitaria, legalista, teoría de la justicia y teoría de los contratos sociales integrados, las cuales enfrentan condiciones y competencias, hacen referencia al trato que el investigador debe dar al grupo, con interés y respeto en la organización, atienden las interrogantes, relaciones, beneficios, obligaciones y motivación de quienes investigan y fortalecen la ética y el trato del investigador a través de la honestidad, capacidad y respeto. Estos niveles, representan un punto neural e importante en el proceso ético llevado por el investigador, ya que, imponen cumplimiento de las normas y directrices legales de sus responsabilidades e intereses y lo conectan con la norma vigente y el lenguaje ético apto para el accionar investigativo exitoso.

Tanto las nociones de ética como el lenguaje del investigador se encuentran implícitos como herramientas que ayudan a construir el Trabajo Especial de Grado proporcionando elementos fundamentales entre ellos: los derechos, obligaciones, relaciones humanas y el orden moral, los cuales se conectan con los valores, deseos, buena voluntad, respeto y paz para realizar una efectiva investigación, que fortalezca las decisiones

tomadas en forma favorable a los miembros de la institución responsable de desarrollar y emplear conocimientos novedosos. Del mismo modo, el lenguaje ético del investigador de acuerdo a Bisquerra 2004, tiene los siguientes compromisos:

- *Derechos y Obligaciones:* otorga al investigador el espacio que necesita la persona para actuar con autonomía y libertad y está relacionado con las obligaciones adquiridas.
- *Relaciones Humanas:* Son necesarias durante el desarrollo de la investigación para alcanzar las metas y fortalecer las orientaciones requeridas durante el suministro de información con el fin de mejorar el proceso investigativo.
- *Orden Moral:* Rigen los problemas morales de la ética, otorgando interés e importancia al investigador en todo momento, a objeto de consolidar el desarrollo de la investigación. Por tanto, existen algunos principios básicos que hacen funcionar el orden moral, entre ellos: promesas cumplidas, seguridad de que la palabra se cumplirá, buena fe y confianza para ayudar a evitar conflictos en las personas y propiedad. Con el uso de los principios, se obtendrá acumulación de conocimiento e información, investigaciones de calidad, efectivas y reconocidas que benefician el cultivo del saber, capacidad de logro y autoestima.

Anonimato o Confidencialidad para respetar completamente las garantías de la información obtenida.

Asimismo, es importante destacar otros aportes otorgados por el Código Moral de la Ciencia con la finalidad de disertar la aplicabilidad y pertinencia durante el accionar investigativo tal como se muestra a continuación:

El código es un instrumento de carácter formal que declara los valores, principios de una organización, las reglas éticas y su fundamento de obligatorio cumplimiento. Al respecto, existen cinco principios del Código Moral de la Ciencia, citados por Escobar (2000), denominados: honestidad intelectual, independencia de juicio, coraje intelectual, amor por la libertad intelectual y sentido de justicia, el cual tiene la posibilidad de ser aplicado en el campo investigativo y explicar la labor desarrollada por cada investigador, con la intención de proporcionar respuestas articuladas con los acuerdos

éticos en la investigación. Una vez realizada la investigación científica, se necesita adicionalmente compartir tres acuerdos éticos generales:

- 1) Participación voluntaria: necesaria en los investigadores cuya misión es revelar información personal para que los resultados beneficien a la humanidad. La norma de participación voluntaria en este renglón es importante en la medida en que el investigador obtenga conocimiento, sensibilidad, experiencia del área y libertad de palabra.
- 2) Anonimato y Confidencialidad: consiste en resguardar la información recavada a través de los instrumentos de medición aplicados, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los informantes. Este planteamiento también, coincide con Bisquerra porque destaca los cuestionarios, y respeta el anónimo, siempre y cuando se realicen aplicando las normas de ética, honestidad y responsabilidad del investigador durante el proceso.
- 3) Análisis e Información: Este espacio plantea que "...el investigador tiene muchas obligaciones éticas con los sujetos de estudio (...) con sus colegas y la comunidad científica..." (Babbie, 1999, p. 404), de hecho, los resultados emitidos en los informes dependen de la honestidad, lealtad, confianza y respeto.

Principios para proteger la Investigación

Todo Trabajo Especial de Grado está impregnado de principios, controlan y protegen la investigación, y según Papalia y Wendkos (1989), "...protegen a las personas que forman parte del experimento, permitiéndole, no obstante, que prosigan las investigaciones importantes" (p. 24), los cuales son aplicables al Trabajo Especial de Grado y se presentan a continuación:

- Proteger al investigador de cualquier daño físico y mental y tratar a los participantes con respeto de acuerdo a su dignidad.
- Propiciar en el investigador verdadero consentimiento de actuación a fin de formar parte del estudio y demostrar que su participación implica riesgos y decisiones.
- Informar la verdad con procedimientos efectivos y averiguar si el experimento es realmente necesario.

- Tener la posibilidad de poder participar o retirarse de la investigación cuando sea necesario.
- Colaborar y responder al proyecto a desarrollar con comportamiento ético extensivo a sus colaboradores.
- Detectar y eliminar cualquier consecuencia indeseable.
- Guardar y garantizar el derecho a la intimidad de los investigadores.

Estos principios, proveen al investigador universitario de una serie de elementos que lo inducen a la producción y utilización del conocimiento y son importantes al realizar el Trabajo Especial de Grado considerando los nuevos enfoques, tendencias y escenarios tal como lo plantea Delgado (2002), el cual propone que "...investigar en educación exige de una toma de posición ante las problemáticas (...) y deben ser abordadas desde un plano crítico y comprometido..." (p. 410). Más aún, el proceso de investigación es responsable de preparar al sujeto en la transmisión del conocimiento en forma holística, crítica, sinérgica, axiológica y globalizante enfocados a conducir los cambios e innovaciones tecnológicas.

Praxis Investigativa y conocimiento insertado en el Trabajo Especial de Grado

La construcción del conocimiento explica la realidad, destaca en forma sistemática los hechos, responde a las preguntas investigativas, resuelve, orienta y da respuestas a los problemas socio-educativos generando los cambios necesarios. Asimismo, utiliza la diversidad de métodos sustentado en las leyes, normas y principios con la intención de cumplir la praxis investigativa insertada al Trabajo Especial de Grado. De acuerdo al proceso investigativo-interpretativo, el desarrollo del Trabajo Especial de Grado necesita según Méndez (2008):

...la construcción de cuatro niveles denominados: Nivel epistemológico donde se insertan proposiciones, enunciados y supuestos sobre sí misma, así como de la realidad que es su objeto de conocimiento. Nivel de la teoría conjunto de teorías que cada ciencia particular construye sobre la realidad objeto de conocimiento (...) Nivel del método tiene relación con los niveles anteriores, toma en cuenta los procedimientos lógicos y el Nivel de las Técnicas responsable de los procedimientos

lógicos-específicos que el investigador de la disciplina científica utiliza para observar y conocer la realidad... (pp. 61-62).

Este escenario propicia el arte y estilo de investigar, así como formar y preparar profesionales expertos en las áreas y disciplinas del saber, considerando formas de producción intelectual, encargadas de implementar cambios profundos en la sociedad y despertar interés por la investigación que se propone. Para ello, es importante generar espacios de investigación adecuados que aporten discusiones con argumentos lógicos, presentación de resultados coherentes y un proceso reflexivo congruente al fenómeno que implica la aplicación de competencias investigativas ajustadas al Trabajo Especial de Grado.

Por otro lado, la educación tiene como función fundamental desarrollar los procesos de transformación social, a fin de “promover la construcción social del conocimiento, la valoración de la ética-social al trabajo y la integridad” (Ley Orgánica de Educación L.O.E. 2009, p. 17). Desde esta perspectiva, se centra el interés para el investigador, al articularse en forma tácita con los procesos de investigación, sin dejar a un lado algunas competencias que difundan el verdadero conocimiento en cada paso de la investigación.

En este orden de ideas, la educación universitaria se manifiesta como generadora de conocimiento, lo cual es coincidente con lo establecido en la L.O.E. del año 2009, al expresar que ella, “tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad... Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de las más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento...” (p. 28). Esta afirmación, infiere la necesidad de preparar investigadores en las áreas del conocimiento con la intención de producir saberes inéditos vinculados al Trabajo Especial de Grado.

También, para dar cumplimiento a las funciones y principios inherentes a la investigación, se reafirma que la educación a lo largo de la vida complementa el proceso investigativo basado en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Informe UNESCO, 1996, s/p). Esta aseveración, sustenta el análisis inicial a objeto de conectarlo a las competencias de investigación, es decir, *aprender a*

conocer e investigar a lo largo de los estudios, destacando importancia al profundizar el conocimiento, *aprender a hacer* para adquirir competencias orientadas a atender y resolver problemas, *aprender a vivir* juntos para realizar proyectos comunitarios con paz y finalmente *aprender a ser* para que florezca la responsabilidad, la tolerancia y ética presente en todos los procesos investigativos.

Los pilares de la educación antes citados, también están interrelacionados con las competencias presentadas por Tobón (2006), cuyo significado conduce a “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (p. 41); afirmación, que facilita el discurso y complementa el proceso de investigación propio de un Trabajo de Pregrado que va más allá de la complejidad, visualización, y productividad encargado de dar a conocer un discurso con argumentos productivos, concisos y pertenecientes a la temática y líneas de investigación en estudio.

Cuando existe productividad en investigación, generalmente ambos buscan solucionar problemas, dar respuestas a situaciones y también producir conocimiento. Esta aseveración se complementa con el discurso planteado por Chiavenato (2006) al expresar que “el conocimiento: causa de la productividad” (p. 61). Es decir, este hecho conduce a sustentar la vinculación del conocimiento con la experiencia, reflexión y metódica pertinente al Trabajo Especial de Grado, responsable de proporcionar logicidad y explicación al hecho investigativo. Adicionalmente, en este aspecto, se inserta la ciencia como cuerpo de conocimientos, contribuyentes a relacionar hechos interconectados encargados de estudiar la realidad, cosas o fenómenos observables, con la posibilidad de cohesionar estrategias y métodos apropiados productores de novedosos espacios del saber.

Desde el escenario anterior, se hace importante mencionar a la ciencia, como cuerpo de conocimientos vinculados a precisar fenómenos que pueden insertarse con las partes del método científico para aplicar la realidad a los hechos observables, resolver problemas en estudio, lograr nuevos conocimientos y obedecer a una metodología confiable, cuando se ejecuten los procedimientos referentes al Trabajo Especial de Grado. En este sentido, Bernal (2006), interpreta el método como camino que sigue una metodología, responsable del uso de herramientas metodológicas,

procedimientos de investigación y explicaciones particulares orientado, a la obtención de conclusiones en concordancia con las posturas epistemológicas analizadas y desarrolladas por los investigadores en cada informe de investigación.

Docente Investigador: Éxito, Hábitos, Espacio Tutorial y Línea de Investigación

El docente investigador apreciará y evaluará las situaciones exitosas a través de estrategias como: el algoritmo, cuyo paso a paso es lograr la meta y la heurística por medio de respuestas concretas y soluciones efectivas, que enfrenten competencias, decisiones, interés, respeto y obligaciones en cada producción del conocimiento científico, que tanta falta hace al hecho investigativo en sí, a la sociedad y comunidad. Al respecto, existen fórmulas concretas que orientan el éxito del investigador tales como: ser buen observador, orientador, experto, visionario, creativo y competitivo, cuyos elementos son esenciales, por cuanto transmiten el deseo, equilibrio, voluntad y perseverancia, responsables de garantizar la ejecución de investigaciones de calidad, actualizadas y productoras de conocimientos.

Además del éxito, demostrado en la elaboración del Trabajo Especial de Grado, también se destacan los hábitos que conducen a la efectividad del investigador por excelencia presentados por Covey (1996), y son primordiales en las organizaciones, cuyas condiciones constituyen la base de la positividad y efectividad organizacional investigativa. En todo caso, el investigador estará apto para practicar y promover los siete hábitos denominados: proactividad, empiece con un fin en mente, establezca primero lo primero, pensar en ganar-ganar, procurar primero comprender y ser comprendido, sinergizar y afilar la sierra.

También, los hábitos son beneficiosos al investigador, ya que lo llevan a dar libertad para escoger respuesta a los estímulos del medio ambiente, hacer posible la creación, dedicar tiempo a las actividades realmente necesarias, desarrollar convivencia y equidad. De ahí, que entre los investigadores se practique en forma combinada la creatividad, originalidad, pertinencia y participación con predominio en las relaciones humanas, visión compartida para trabajar en equipo con balance en las dimensiones del ser y logro del éxito como investigador.

En toda investigación, el tutor genera alto grado de responsabilidad al tomar como bastión las investigaciones en ese nivel, es decir el estudiante, se siente apoyado por las directrices y orientaciones que recibe en cada encuentro tutorial aprovechando al máximo la información suministrada. Desde esa perspectiva, se infiere que el tutor tiene bajo sus hombros el compromiso de avanzar, dar información vigente y comprometerse con el éxito de la investigación. Por ello, es importante destacar que el tutor del Trabajo Especial de Grado desarrollará “habilidades para aplicar los conceptos básicos, los métodos y las técnicas de la investigación...” (Munóz, Quintero y Munévar 2001, p. 15). Esta aseveración es pertinente y significativa porque ayuda al investigador a producir nuevos conocimientos con intencionalidad fuertemente conectada en la elaboración del correspondiente Trabajo Especial de Grado y su vinculación a las áreas prioritarias del conocimiento.

Cada Trabajo Especial de Grado “será realizado bajo el asesoramiento, control y evaluación de un profesor-tutor: “(Reglamento Trabajo Especial de Grado Universidad de Carabobo, 2001, p. 3). Por lo tanto, es importante mencionar las funciones del profesor-tutor de acuerdo al siguiente resumen: Planificar todas las actividades como programa, plan de evaluación y asesoramiento durante el proceso de investigación con la finalidad de mantener y realizar evaluación constante de las actividades cumplidas, asesorar permanentemente al estudiante, vincular la investigación con la extensión, evaluar consecutivamente los investigadores y participar en los procesos finales de exposición de la investigación.

Así mismo, existen otros criterios que son complementarios para las funciones que cumple el tutor de acuerdo al Reglamento de Trabajo de Pregrado de la Universidad Fermín Toro (2011), dentro de las cuales se resumen las siguientes: orientar y supervisar las actividades investigativas que abarque enfoque y método, elaborar cronograma de actividades planificadas, revisar y evaluar permanente el avance de trabajo y ubicar en la línea de investigación del Trabajo de Grado. Este trabajo, será gratificado por la universidad al menos que exista un proceso de recusación interpuesto por el estudiante.

Sobre el mismo aspecto, cabe mencionar los argumentos de Rodríguez, Ochoa y Pineda (2012), al destacar que “el investigador debe respetar las

líneas o políticas de investigación de la institución que lo adscribe” (p. 33). Este aspecto solo tiene aplicabilidad en las últimas décadas, por cuanto, al realizar el análisis e interpretación en cada trabajo solo se hace referencia a las recomendaciones, estructura, normas y otros aspectos del Trabajo Especial de Grado de acuerdo a lo observado en los últimos años. Es de hacer notar, que existen normas como la de la Universidad Fermín Toro la cual, contempla la articulación de la línea de investigación dentro de las prioridades de investigación, situación que conduce a identificar y reconocer los elementos principales y precisos que forman la actividad investigativa.

La línea de investigación, potencia y propicia investigaciones, simplifica la elaboración del Trabajo de Pregrado, crea espacios multidisciplinarios para la ejecución de novedosas investigaciones, posibilita la presentación y desarrollo de trabajos con soportes que dan validez y confiabilidad, se involucra en la conformación de la línea, suministra información válida y confiable de acuerdo al aporte científico y orienta significativamente, el conocimiento en atención a las inquietudes, situaciones e intereses previstos.

Recomendaciones y/o sugerencias metodológicas que hacen exitoso el Trabajo Especial de Grado

El Trabajo Especial de Grado o de Pregrado, representa para el estudiante un espacio cautivo que lo vincula directamente con el conocimiento y permite su actuación como verdadero investigador, dentro y fuera del contexto socio-educativo encargado de generar crítica, análisis y discurso producto de las investigaciones que va desarrollando, en cada espacio a investigar. Entre las recomendaciones que hacen exitoso el Trabajo Especial de Grado se mencionan:

- Aplicar el método científico a fin obtener nuevos conocimientos que conducen a resolver los problemas
- Desarrollar métodos con la intencionalidad de adecuar las investigación al camino de nuevos conocimientos del contexto social
- Responder las interrogantes del conocimiento
- “Iluminar el camino hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos” (Van Dalen y Meyer, 1979, p. 42).
- Reflexionar, “leer, tratar de captar el estado actual de la cuestión, comparar puntos de vista divergentes, hacerse una idea clara de los

hechos y las ideas más relevantes en el terreno que investigamos” (Sabino, 2000, p. 53).

- Ubicar y encontrar problemáticas posibles a solucionar durante las investigaciones
- Verificar las informaciones suministradas a fin de dar resultados altamente confiables

Finalmente, el tutor o asesor debe estar pendiente de aplicar las normas, estilo y estructura que corresponden institucionalmente al elaborar y presentar el Trabajo Especial de Grado, considerando su estructura metodológica, tema de actualidad, problemática definida, objetivos claros, concretos y relacionados con el problema, justificación e importancia de acuerdo al criterio del investigador, marco teórico completo con fuente y autores originales, interpretación clara, hipótesis si las hay relacionadas con los objetivos y por último, los aspectos metodológicos confiables.

A manera de cierre

El conocimiento en investigación, tiene diferentes alcances e implicaciones trascendentales en la sociedad, ya que aporta información al pleno desarrollo de los valores, honestidad e integridad, tolerancia, proactividad y relevancia que contribuyen a resaltar los requerimientos básicos fortalecedores de las investigaciones en forma específica en cada conducción del Trabajo Especial de Grado. Esto faculta, el estado del arte del hecho investigativo de manera precisa, apoyada en la responsabilidad, claridad, razón, verdad, certeza y el discernimiento orientado, a concebir y producir investigaciones a nivel nacional y regional con resultados relevantes en la sociedad del conocimiento.

Como elemento conclusivo, es menester mencionar la ética del investigador, la cual es entendida como “el estudio de las costumbres humanas” de acuerdo a Santana (2000), el cual hace referencia, al investigador como ente responsable de llevar a cabo la praxis del proceso de investigación propiciando condiciones elementales que ayuden a desarrollar la interacción, respeto y crítica a los futuros investigadores. La costumbre humana, se articula con la formación ética del investigador y es significativa, por cuanto estima un conjunto de habilidades y conocimiento aptos para aportar información al pleno desarrollo de los valores, honestidad

e integridad esenciales durante el accionar investigativo, ya que suministra responsabilidad, claridad, razón, verdad y certeza, cuya finalidad está concebida a indagar los resultados dispuestos a construir conocimiento.

Asimismo, el proceso de investigación, requiere de una serie de elementos decisivos, responsables que contribuyen al equilibrio en los descubrimientos, retos, producción de conocimiento y disposición para trabajar en equipo reflexivo, con justicia social interconectados en el aprender a ser, conocer, vivir y ser. Estos a la vez, acatan el desarrollo de investigaciones con espíritu crítico, excelencia académica y formación científica vinculados a la difusión del saber.

La nueva sociedad, admite que en los procesos de investigación científica, el investigador afianza la visión proyectiva, justicia social, tolerancia y potencial dialógico caracterizado por la producción de resultados óptimos. Es decir, entrará en consonancia con la nueva producción científica, dentro y fuera del contexto socio-educativo hacia escenarios comprensibles y creativos, ante las corrientes del pensamiento, las competencias académicas, nuevas interpretaciones, conocimiento, competitividad, retroalimentación del proceso, pleno ejercicio de la personalidad en una sociedad democrática basada en el conocimiento real y la participación activa del investigador. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 Título III. Capítulo VI Art. 102).

Dentro de este marco de referencia, es importante resaltar, la función esencial de la Educación Superior en cuanto a investigación se refiere, de acuerdo a lo pautado en el Reglamento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo CDCH-UC 2011, el cual tiene como finalidad, promover la investigación, propiciar investigaciones de calidad y creatividad en las áreas del conocimiento y motivar el análisis de fenómenos en el campo científico, humanístico y tecnológico. Esta disertación, se argumenta adicionalmente por su pertinencia y convergencia, según lo pautado en la Ley Orgánica de Educación de 2009, al resaltar una serie de actividades, que el investigador desarrollará y tomará en cuenta la creación, difusión, socialización del conocimiento entre otros, incluyendo la formación de investigadores o investigadoras en el Trabajo Especial de Grado.

Finalmente, el Trabajo Especial de Grado, como actividad investigativa vinculada a la producción de conocimiento, propiciará novedosas

investigaciones, difundirá conocimiento, estará abierto a las corrientes del pensamiento, generará estrategias para investigar, se vinculará con las áreas prioritarias del conocimiento y coadyuvará al docente-investigador, a corregir situaciones en forma objetiva, crítica, reflexiva, metódica y ética conducente al repensar de las nuevas acciones, que necesita la investigación universitaria en este siglo.

REFERENCIAS

- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la Investigación Social*. México: Internacional Thomson Editores.
- Bernal, A. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: Mc-Grau-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Nº 36860. (Extraordinaria). Diciembre 30-1999.
- Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. España: Ediciones Paidós. Ibérica, S.A.
- Delgado, F. (2002). *La Investigación Educativa, su Concepción y su Práctica: Algunos Aspectos Teóricos para la Reflexión y discusión*. Mérida. Venezuela. Revista Venezuela de Educación Educere. Año 5, Nº 16. Fundación para el Desarrollo de la Educación Permanente. FUNDEP.
- Escobar, G. (2000). *Ética*. (4ª. ed.). México: Editorial McGraw-Hill. Interamericana de Editores, S.A. de C.V.
- Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). (Mimeografiado).
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Méndez, C. (2008). *Metodología*. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.

- Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1989). *Psicología*. México: Mc Graw-Hill / Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Reglamento de Trabajo de Grado de Pregrado (2011). Universidad Fermín Toro. Barquisimeto. Venezuela.
- Reglamento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo. (2011). C.D.C.H.-UC. Valencia. Venezuela.
- Reglamento Trabajo de Grado. (2001). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2010). *Administración*. (9ª. Ed). México: Prentice Hall., Inc. S.A. de C.V.
- Rodríguez, Y., Ochoa, N. y Pineda M. (2012). *La Experiencia de Investigar*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo. Venezuela.
- Sánchez, A, (1996). *Introducción a la Ética y a la Crítica de la Moral*. Caracas. Venezuela. Editores Vadell Hermanos.
- Santana, L. (2000). *Ética y Docencia*. Caracas: Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Caracas. Venezuela.
- Stoner, J.; Freedman, E. y Gilbert, D. (1996). *Administración*. (7ª.ed). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Tamayo, M. (2000). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- Tobón, T., S. (2006). *Formación basada en Competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones 2004.
- Van Dalen, D., y Meyer, W. (1979). *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. (4ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

LA INCERTIDUMBRE SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

RESUMEN

Por décadas se estableció el Universo como una gran máquina de causa-efecto, de acción-reacción, hoy día se ve el mundo desde otra visión, desde la incertidumbre de Heiserbenrg, y la relatividad de Einstein; la sociedad se ha acostumbrado a este nuevo paradigma u orden del mundo, creando en su seno sujetos individualista, que se caracterizan por la ausencia de normas, en lo que se denomina individuholismo anómico, que viven aislados bajo sus propias reglas; esto conlleva al análisis de este individuo y al sincrético colectivo desde la incertidumbre social en educación matemática.

Palabras clave: incertidumbre, sociedad, Individuholismo, anómico.

.....
Autoras:

***Violerva Yasmin Alastre
García**

violerva2000alastre@yahoo.es

****Petra Faride Grand Rodríguez**

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

**Doctorando en Educación.
Universidad de Carabobo. Magister
en Educación Matemática.
Universidad de Carabobo.
Licenciada en Educación. Mención:
Matemática. Universidad de
Carabobo. Profesora de Cálculo.
Departamento de Matemática y
Física. Facultad de Ciencias de
la Educación- Universidad de
Carabobo.*

***Profesora, Mención: Educación
Comercial. Profesor Instructor
de la Cátedra de Introducción
al servicio comunitario. Facultad
de Ingeniería- Universidad de
Carabobo.*

ENSAYO

SOCIAL UNCERTAINTY FROM THE MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT

For decades, the universe has been established as a cause and effect machine of action-reaction; today the world is viewed from another perspective, from Heisenberg's uncertainty and Einstein's relativity; society has become accustomed to this new paradigm or world order, creating individualistic subjects, who are characterized by the absence of standards –in what is called anomic individual-holism –who are living in isolation on their own terms; this leads to an analysis of this individual and the collective syncretism from social uncertainty in Mathematics education.

Keywords: Uncertainty, society, Individual-holism, anomic.

*Si descubrimos nuevos archipiélagos
de certeza, debemos saber que
navegamos en un océano de
Incertidumbre.*
Edgar Morín

*Las Matemáticas es donde el
espíritu encuentra los elementos
que más ansía la continuidad
y la perseverancia*
Jacques Anatole

LA INCERTIDUMBRE SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

La gran herencia que se tiene del siglo pasado es la certeza de lo incierto, esto ha llevado al ser humano o al sujeto a plantearse el mundo real desde una visión de borrosidad, ambigüedad, difusión e incertidumbre.

La incertidumbre comienza como una suave brisa a acariciar a la humanidad a través de la física, cuando en diciembre de 1900 Max Planck publicó su hipótesis del “*cuanto*”, la cual asevera- según Heisenberg (1959)- “que la luz consiste en cuantos de energía que atraviesan el espacio”. Este físico conservacionista intenta unificar o conciliar su hipótesis de que la luz no es más que la suma de un conjunto de cuerpos energéticos que atraviesan el espacio. Esta postura resultaría irreconciliable si se pensara desde los aportes de la física clásica y mecanicista de Isaac Newton.

Años más tarde en junio de 1905 el físico Albert Einstein, según Ladera (1994):

Publica su artículo *Electromagnetismo de los cuerpos en movimientos* el cual contenía su *-teoría especial de la relatividad-* y sostiene que no existía sistema inercial de referencia preferido, las leyes de la física eran las mismas para todos los sistemas no acelerados o inerciales... y afirmaba que al igual que la materia, la luz estaba también *cuantizada*, o sea que existía en forma de partículas, llamadas *fonones* o *cuantos de luz* (pp. 43-44).

En consecuencia, estaba dándose inicio a las bases de un nuevo edificio que haría tambalear al mundo mecanicista de acción/ reacción o de causa/ efecto construido sobre las bases de la física clásica. Este nuevo orden científico llega a la sociedad para quedarse y cambiar toda la visión de mundo que se tenía hasta el momento, ya nada será igual, le tocará al sujeto adaptarse a esa nueva forma de realidad que ha venido transformando a la sociedad. Esta realidad es la incertidumbre que le toca vivir a la humanidad desde la aniquilación del paradigma moderno, en el cual el hombre era el dueño, amo y señor de la verdad y de sí mismo, por un nuevo paradigma donde la verdad es ahora confusa y ambigua.

Aunado al estudio de la física relativista de Albert Einstein, se encuentra la física cuántica, la cual tiene su base en el principio de indeterminación o relaciones de incertidumbre formulado por Heisenberg (1959): "Podía hablarse de la posición y la velocidad de un electrón, como en la mecánica de Newton, y podían observarse y medirse estas cantidades. Pero no podían fijarse ambas cantidades simultáneamente, con una exactitud arbitrariamente elevada" (p. 28).

Estaban ya colocados los cimientos de esta nueva física en la cual se podía observar el principio de incertidumbre, en el que se afirmaría que no se puede medir simultáneamente la posición y la cantidad de movimiento de un objeto. Hoy es probable que las leyes de la física clásica sigan teniendo validez para objetos muy pesados o lentos; sin embargo, para objetos que se mueven a velocidad de la luz, ya no serían tan válidos estos principios.

Pensando desde esta perspectiva a la sociedad, nos encontramos que ya ésta no es igual, es decir, ahora la incertidumbre se ha apoderado de ella y está inmersa en las ciencias, bien sean sociales, formales o fácticas. Ahora la sociedad se encuentra dentro de un escenario de incertidumbre, que ha influido tanto en la vida del individuo como en el tejido social que lo contextualiza, es decir, en las interacciones, relaciones y normas. Tal como afirma Berger y Luckman (1968): “Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva, en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (p. 166).

Toda persona al nacer ya está dentro de la sociedad y se adapta a las reglas que esta impone. Hoy día el orden impuesto, es decir lo que impera, es la incertidumbre, caracterizada por un conjunto de interrogantes diarias que se hace el individuo: ¿qué sucederá mañana? ¿Cómo será la economía en los próximos meses?, ¿Qué sucederá con el planeta y el desastre ecológico que el hombre ha ocasionado?; y que se tornan comunes al conjunto de sujetos que conforman el todo del colectivo humano.

En este punto individuo-conjunto, es importante destacar que dentro de esta sociedad están por un lado, los sujetos que participan en este colectivo pero desde su condición de individuos, lo que se denomina individuismo que según Bunge (2005) “Son los agentes que interactúan mediante una totalidad no analizada” (p. 356); y, por el otro, se encuentran los sujetos que se denominarán anómicos, entendiéndose por anómico desde la definición que plantea El diccionario Enciclopédico Larrousse (2009) como aquella “persona que presenta una conducta que no se ajusta a las normas sociales establecidas” (p. 104); es decir, anómico es un individuo que pertenece al colectivo pero no se somete a las reglas de este, a su realidad, en fin, su visión de mundo no están a la par de las normas sociales.

Dentro de esta sociedad existe una realidad a la cual no escapa el individuismo anómico. Tenemos una realidad quizás difusa, ambigua, pero realidad que está allí y que nos condiciona dado que estamos imbuidos en ella, se quiera o no; y, esa realidad es individual y colectiva como afirma Córdova (1995) “La realidad social es una realidad humana a la vez individual y colectiva. Lo que quiere decir que ella no se reduce a lo colectivo tomado separadamente y fuera de lo vivido; que es siempre individual. Ella es una ...manera de existir” (p. 147). La realidad colectiva la hacen los individuos

que cohabitan en esta sociedad, y en el núcleo de esta existen, culturas, costumbres, creencias, religiones, visiones de mundo, entre otros, lo que conlleva a afirmar que existe un sincrético colectivo en el cual los individuos en menor o mayor grado se adaptan a esas series de situaciones que se viven en la sociedad y que se tornan comunes.

Ahora bien, ¿cómo será el tránsito epistemológico del individuismo anómico al sincrético colectivo desde la incertidumbre social en educación matemática?, para responder esta interrogante se debe: a) Categorizar al individuismo anómico y al sincrético colectivo desde la incertidumbre social. b) Relacionar la incertidumbre como elemento explicativo de la realidad y el escenario social de la educación matemática. c) Proponer mecanismo para enfrentar la incertidumbre.

El individuismo anómico, es el individuo que se encuentra dentro de una sociedad, sin embargo se aísla en su propio mundo, crea sus propias leyes y obedece sólo sus reglas. Es un individuo que se encierra en la tecnología para vivir sumergido en sí mismo. Por todos los medios posibles evita sujetarse a las normas que rigen la sociedad, por lo tanto es un ente que vive sin norma. Esto ha traído como consecuencia una sociedad disgregada, con unos individuos que viven desligados del colectivo, como afirma Castel (2009):

Una de las características esenciales del tipo de sociedad en la que vivimos es el hecho que un gran número de individuos que la componen tienen, por lo menos tendencialmente, la capacidad de ser autosuficientes: tienen en sí mismos, o creen tener en sí mismos, los soportes necesarios para garantizar su independencia social (p. 324).

Hoy día se vive en una sociedad de individuos, donde se ha creado una gama de red social que cada día separa más los sentimientos, los contactos personales, los afectos, por máquinas que sustituyen las relaciones sociales, allí ha encontrado asidero y resguardo este sujeto anómico, ha conseguido el lugar perfecto para aislarse y pasar las horas en un computador, al frente de un televisor o escuchando música solo (con algún artefacto tecnológico y un auricular) aunque a su alrededor estén presentes un conjunto de personas y circunstancias.

Ahora bien, lo único cierto que se tiene hoy día es lo incierto. Esto ha traído como consecuencia que el sincrético colectivo se halla ido desvaneciendo en la sociedad por la exagerada presencia del individuismo anómico. Ya el hombre dueño de sus creencias, firme en sus convicciones y valores, que vivió en la época de la modernidad, distinguido por la racionalidad y la lógica como medida tangencial de su realidad, le ha dado paso a un nuevo orden social en el cual prevalece el individuo por encima del colectivo, donde las creencias han cambiado, e incluso, los lugares comunes de concentración, como las Iglesias, le han dado paso a otros espacios, como por ejemplo un gimnasio, en donde el individuo decide - selecciona su mundo de manera autosuficiente bajo un esquema de rutina, que no es más que la construcción individual de la realidad que sorteará en ese espacio, súmese su propia música, su propia bebida, su propio constructo de relación hombre-mundo.

Es evidente que se vive una época donde la incertidumbre ha llevado al individuo a resguardarse en el nihilismo y a encerrarse dentro de sí mismo. Sin embargo, esto, lo único que ha hecho es aumentar la incertidumbre, como lo asegura Castel (2009): “una sociedad que se convierte cada vez más en una –sociedad de los individuos– es también una sociedad en la cual la incertidumbre aumenta” (p. 29).

Desde la Educación como instancia general, y específicamente en la educación matemática, como escenario particular, es posible reinsertar al individuo en el colectivo. Desde el aula de clases se puede ayudar a que éste socialice, trabaje en grupo, enseñe a sus compañeros lo que él sabe. Es común que los individuos dominen la tecnología desde temprana edad y, paradójicamente, se les dificulte su proceso de aprendizaje en Matemática. Por tal razón es necesario combinar estos dos elementos Tecnología-matemática para socializar a los individuos. Apoyarse en cualquier herramienta tecnológica desde una filosofía humanista para que los estudiantes superen la anomia que les ha dejado, como legado, esta sociedad.

Otra forma de persuadir a los estudiantes desde la educación matemática es el juego. Este permitirá que los individuos que no aceptan normas y que viven bajo sus propios criterios, se vean en la necesidad no sólo de acercarse al grupo a través de esta actividad, sino de coexistir con una dinámica relacional en la que la única forma de participar sea asimilarse en y para un grupo. Tal como lo afirma De Guzman (s/f):

El juego y la matemática, en su propia naturaleza, tienen tanto rasgos comunes (...) Esto es especialmente interesante cuando nos preguntamos por los métodos más adecuados para transmitir a nuestros alumnos el profundo interés y el entusiasmo que las matemáticas pueden generar y para proporcionar una primera familiarización con los procesos usuales de la actividad matemática. Un juego comienza con la introducción de una serie de regla... (p. 19).

El juego dentro de las clases de matemática permite crear reglas que los estudiantes con las características de un individualismo anómico tendrían que cumplir, y el docente con persuasión lo puede ayudar a ir suponiendo la traslación de estos esquemas por otros de mayor pertinencia social.

Según Morín (1999), para enfrentar la incertidumbre hay que prepararse para este mundo incierto, y esto es lo contrario de resignarse. Por lo tanto plantea tres caminos, que ayudaran al individuo a sobrellevar la incertidumbre: El primer camino es *Pensar bien (esforzarse)*; practicar un pensamiento que se desvele sin cesar; es decir, ser consciente de la ecología de la acción, ya que toda acción entra en un juego de interacciones y retroacciones, que conllevan a las consecuencias últimas de la acción y estas son impredecibles. El segundo camino es *Elaborar y Practicar estrategias*, es buscar información, para verificar y modificar esas acciones en función de la información recogida. El último es la *Apuesta Consciente*, Esto significa soslayar la incertidumbre mediante la Fe o la Esperanza.

Es evidente que en tiempos de incertidumbre se haga más perentorio el efecto cardumen, como un todo somos más que la suma de las partes. Generar una dimensión de individualismo anómico no sólo aniquilaría la dimensión socio-histórica del hombre, sino que borraría nuestros vínculos con posibilidades cooperativas de ser, vivir y hacer. La aspiración de fortalecer la formación de individuos gestores y actores de un sincrético colectivo se torna como camino propicio para pensar en la co-habitación, en la co-participación, pero sobre todo en la cooperación, lo cual nos da una visión de colectivo que sería la herramienta inaplazable para sortear los embates de la incertidumbre, desde valores trascendentales como la unión, solidaridad, paz, justicia y amor.

La matemática desde una dimensión educativa, se torna en el espacio a propósito para abandonar el lugar cómodo y "seguro" de las falsas certezas

en las que ha intentado amparar sus epistemes y transitar por senderos insondables llenos de retos, interrogantes, búsquedas, extravíos y desafíos que vienen a corroborar la tesis ya conocida de que el hombre como ser social requiere de su entorno humano para alcanzar la sobrevivencia y garantizar la perpetuidad de la especie. Sólo en el conjunto, es posible dosificar y re-significar las ansiedades e incógnitas que depara un futuro cada día más incierto.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotto.
- Bunge, M. (2005). Diccionario de filosofía. [En línea] disponible: <http://books.google.co.ve>. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Castel, R. (2009). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Córdova, V. (1995). *Hacia una sociología de lo vivido*. Caracas: Tropykos.
- De Guzman, M (s/f). *Enseñanza de la ciencias y la matemática*. [En línea] disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm>. [Consulta: 2012, junio 10]
- Heisenberg, W. (1959). *Física y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones la Isla.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ladera, C. (1994). *Maxwell-Einstein*. Caracas: CENAMEC.

EL ARTE FOTOGRÁFICO COMO RECURSO PARA UN MODO DIVERSO DE CONOCER

RESUMEN

El ensayo que presentado a continuación revela que existe una manera alternativa de abordar la realidad en la investigación social. Desde sus inicios y como testimonio fiel de lo real, la fotografía es un medio apropiado para dar a conocer hechos o acontecimientos del devenir de la humanidad. Sucesos políticos, sociales, modos de vida, costumbres y diversos eventos se registran para la comprensión de los fenómenos sociales. Pero, además, la fotografía constituye una fuente de conocimiento científico para el estudio de lo social, por lo que constituye un efectivo instrumento que, más allá de la exploración visual, intenta comprender y transformar la realidad.

Palabras clave: fotografía, testimonio de lo real, investigación social, comprensión de fenómenos sociales.

.....
Autora:

Isabel Falcón C.

sabelfalcón@hotmail.com

iffotografa@gmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.

Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

*Licenciada en Educación,
Mención: Tecnología Educativa.
Magister en Educación, Mención:
Investigación Educativa. Jubilada
Ministerio de Educación.
Fotógrafa. Docente Ordinaria
en el Departamento de Artes y
Tecnología de la FaCE UC en las
Cátedras de Cultura e Imagen
fotográfica y cine. Doctorando en
el Programa de Ciencias Sociales,
Mención: Estudios Culturales de
FaCS.*

ENSAYO

PHOTOGRAPHIC ART AS A RESOURCE FOR A DIFFERENT WAY OF KNOWING

ABSTRACT

The essay presented below, shows that there is an alternative way of approaching reality in social research. From its beginning and as a faithful witness of reality, photography is an appropriate way to present facts or events of the future of humanity. Political and social events, lifestyle, customs and various facts are recorded for the understanding of social phenomena. But beyond that, photography is a source of scientific knowledge for the study of the social, and thus it constitutes an effective instrument, that beyond the visual exploration, aims to understand and transform reality.

Keywords: Photography, testimony of the real, social research, understanding of social phenomena.

Fotografiar es retener la respiración cuando todas nuestras facultades se conjugan ante la realidad huidiza; es entonces cuando la captación de la imagen supone una gran alegría física e intelectual.

Henry Cartier-Bresson

El término *fotografía* procede del griego, *phōs*, «luz», y *graf*, «conjunto de líneas, escritura» que unidos significa “escribir/grabar con la luz”. Consideramos *arte fotográfico* todo producto visual obtenido por medio de una cámara, con una finalidad estética y comunicativa, a través de la cual se expresan ideas, emociones, en fin, una visión del mundo (Castellanos, 1999). Hasta hace poco tiempo, sólo se tenía como arte las formas de expresión escrita o hablada, sin embargo, ya el arte visual en cualquiera de sus formas, es fuente de conocimiento, por ser medio de expresión y comunicación de ideas.

El arte fotográfico, desde sus inicios, es la forma visual más rápida para la exploración y registro de acontecimientos y espacios que un usuario requiera registrar, sea aficionado, profesional o investigador. Tanto los pioneros como sus sucedáneos, venidos de la pintura u otras profesiones, se vincularon con

la realidad o contexto a través de la cámara, para conocer y entender modos de vida, características del sistema de relaciones económicas, sociales y humanas de un período histórico determinado, rasgos comunitarios, tradiciones, costumbres, etc.

En el campo investigativo, el modelo científicista empleó la fotografía como ilustración o anexo de trabajos experimentales, descriptivos y de campo, mas no le concedió carácter epistemológico. Pero con los nuevos paradigmas, el uso del dato visual adquiere otra dimensión. Sin embargo, la comunidad científica no ha llegado a un acuerdo general sobre si el acto fotográfico puede constituirse en un modelo científico, que le permita establecerse como método adecuado para acceder al conocimiento. A pesar de ello, expondremos el empleo oportuno de la fotografía en diversas áreas de la investigación social.

Desde la antigüedad, griegos y árabes conocían los principios del fenómeno de la cámara oscura, que utilizaban para observar los eclipses de sol. Este hecho puede ser considerado un antecedente clave para el posterior descubrimiento de la cámara y fijación de imágenes perdurables.

Cámara proviene de la voz griega *Kamára*, que alude a espacio o habitación. La cámara oscura es un cajón hermético con un pequeño orificio en la parte frontal, a través del cual penetra un rayo de luz, que permite proyectar en la cara posterior a ésta, la imagen invertida del objeto exterior. Este es el principio de las cámaras fotográficas y de instrumentos ópticos como el telescopio.

Durante el Renacimiento, se aprovecha el principio de la cámara oscura como recurso para realizar dibujos a partir de proyecciones. Por su parte, Leonardo Da Vinci elabora un manuscrito y hace una descripción completa, que acompaña con ilustraciones, del funcionamiento de la cámara oscura.

Con la llegada del siglo XIX, la humanidad vive un período de grandes cambios en la ciencia, en la economía, en el arte, en la concepción del mundo. Se producen dos revoluciones industriales, el afianzamiento de la burguesía y el enfrentamiento con la masa trabajadora, dando lugar a la lucha de clases. En esta etapa de industrialización hubo un desarrollo significativo de la ciencia y el surgimiento de una serie de inventos. En el transporte, dos grandes iniciativas: la locomotora y el avión, además, el

fonógrafo, el telégrafo, el teléfono, la lámpara incandescente, la fotografía y más tarde del cinematógrafo, entre otros.

La fotografía surge luego de una serie de investigaciones en diversos momentos y países. Como señalamos, griegos y árabes hicieron sus aportes a la óptica, cuyo desarrollo fue progresivamente acelerado. En el afán de fijar la imagen, hubo también un tratamiento gradual. En Francia se da un paso trascendente. Joseph-Nicéphore Niépce en 1826, utilizando una cámara de madera, basándose en descripciones y diagramas de unas pequeñas cámaras que dejó Johann Zahn en 1685, logra fijar la que se considera la primera fotografía de la historia: “Vista desde la ventana de Le Gras”, pequeño pueblo francés, donde tenía su casa y en la que se muestra los edificios cercanos que pudo observar desde el tercer piso del inmueble. En cuanto a temática, lo urbano es la primera motivación del nuevo invento, para luego convertirse en un fructífero negocio a través del retrato fotográfico, que pasó a sustituir el retrato pictórico, por su auténtico realismo y como símbolo de prestigio y estatus social.

Casi simultáneamente a los descubrimientos de Niepce, otro francés, Louis Jacques Mandé Daguerre, desarrolla una técnica que permite una expansión rápida de la fotografía por el mundo, por producir una imagen más duradera, en comparación con el hallazgo de Niepce. En 1838, Daguerre transitó las calles de París, fotografiando sus rincones, con toda la dificultad que implicaba trasladar el pesado equipo fotográfico de entonces. Hizo público su proceso para la obtención de fotografías sobre una superficie de cobre recubierta de plata que se pulía y sensibilizaba después con gas de yodo, que denominó daguerrotipo. (Sougez, 1999).

Por su parte, William Fox Talbot, en 1834, comenzó el desarrollo de un método diferente. Obtuvo una especie de negativo sobre soporte de papel, y con ellos, copias positivas, también sobre papel, que llamó dibujos fotogénicos. Este procedimiento negativo-positivo fue conocido con calotipo o talbotipo, invención que será el principio de la ulterior película fotográfica.

Hoy, es acertado afirmar que el invento de la fotografía es un relevante acierto para la humanidad, sin embargo, no todo ha sido halagos. En su “Pequeña historia de la fotografía”, Benjamin (2007), explica que el invento no contó con la anuencia de todos los sectores sociales de la época. Cita al periódico Der Leipziger Stadtanzeiger como uno de sus detractores:

Querer fijar fugaces espejismos, no es sólo una cosa imposible, tal y como ha quedado probado tras una investigación alemana concienzuda, sino que desearlo meramente es ya una blasfemia. El hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios, y ninguna máquina humana puede fijar la imagen divina. A lo sumo podrá el artista divino, entusiasmado por una inspiración celestial, atreverse a reproducir, en un instante de bendición suprema, bajo el alto mandato de su genio, sin ayuda de maquinaria alguna, los rasgos humanos divinos.

La “investigación alemana concienzuda” se equivocó y la satanización del invento no prosperó, todo lo contrario, su uso se extendió y, a partir de 1888, George Eastman y la casa Kodak sacan al mercado una cámara que utilizaba carrete de película enrollable, en lugar de placas planas y frágiles. Este hecho dio lugar a la democratización de la fotografía (Sougez, 1999).

A partir de entonces y en expresión de Moles (2007), el *homo photographicus* vaga por las calles metiendo dentro de una cámara un fragmento del mundo, lo cual ha permitido que se considere un fenómeno cultural occidental de gran envergadura. A raíz del significativo aporte de Eastman a la fotografía, autores como Moles le confieren a ésta un carácter “dominante”, ya que se trata de una conquista del mundo mediante la imagen. El hombre se “apropia” de la naturaleza, de las cosas por medio de la fotografía. El “alimento de la cámara”, es decir, la película fotográfica permite la aprehensión de la realidad a millones de hombres y mujeres usuarios del recurso. Se puede lograr la captura del espacio/tiempo en una superficie de 24mm x 36 mm (tamaño del negativo), para así “remirar”, “reobservar”, evitar el olvido, para “tratar de remediar la fugacidad de la memoria visual”.

Surge un usuario común que concibe el recurso como un receptor de lo real visual del lugar y hechos donde se encuentra presente y, al mismo tiempo, de los momentos y espacios que más le sorprenden o interesan. Asimismo, florece el artista que la emplea como forma de expresión y concepción del mundo, metaforizando sus inquietudes espirituales. Todo ello se incluye en lo fotografiable, que en el aficionado es producto del impulso emotivo personal. La fotografía nace con la modernidad y responde a las exigencias positivistas científicas, es decir, a la objetividad, la “exactitud científica” para la fiel reproducción de la realidad, sobre todo en las ciencias naturales. También nace ligada a la burguesía, ya que la

primera clientela del fotógrafo retratista se recluta de este sector, nacido del desarrollo industrial del cual emerge el invento. Sin embargo, es igualmente válido para revelar las más crudas escenas, producto de enfrentamientos bélicos, migraciones, miseria, abandono, segregación, protestas, denuncias, como dan muestra los trabajos de los primeros documentalistas y reporteros, todo ello consecuencia de grandes conflictos y desigualdades sociales. Las guerras son los primeros insumos mediáticos desde la etapa incipiente del medio en función documental, pues en la guerra de Crimea, Roger Fenton, considerado el primer reportero gráfico del mundo, realiza en 1855 una serie de crudas imágenes por las que, abrumado, abandona la fotografía. Durante la Guerra de Secesión (1861-1865) se dan a conocer otros reporteros: Mathew Brady, y sus colaboradores, Alexander Gardner y Timothy O'Sullivan, quienes registran el horror de la guerra: tierra quemada, casas incendiadas, familias deprimidas, miles de muertos, documentos de valor excepcional, si tomamos en cuenta que son daguerrotipos, con equipos pesados y largos períodos de exposición de las placas sensibles a la luz (Freund, 1976).

Desde lo documental social, se considera como uno de los primeros trabajos el realizado por Jacob August Riis, quien en 1890 hizo un registro fotográfico sistemático de la realidad de los barrios pobres de la ciudad de Nueva York, habitados por inmigrantes, que se tituló: "Cómo vive la otra mitad del mundo". Uno de los de mayor impacto es "Nido de bandoleros" efectuado en una peligrosa calle neoyorkina. Más tarde, Lewis Hine, quien deja la pluma para dedicarse a la fotografía, utilizaba el recurso para denunciar la explotación de los niños trabajadores. Es conocido su imagen "Niña trabajando en una hilandería de algodón" de 1908. También registró la llegada de los inmigrantes a Ellis Island, sus viviendas insalubres, sus hijos jugando en la basura y sus crueles trabajos. Tan trascendental como las otras es "Workers" de 1931, en la que obreros de la construcción del Empire State se observan sentados sobre una viga en su lapso de descanso y al fondo, la ciudad como un abismo, la cual nunca dejará de turbarnos.

En 1902 se funda el movimiento Photo-secession inspirándose en el movimiento secesionista de los pintores en Munich. Este grupo reúne a notables fotógrafos, todos ellos liderados por el norteamericano Alfred Stieglitz. Para ese entonces, la fotografía aún está ligada estrechamente a la pintura. La finalidad del movimiento fue desprenderse de la tendencia

pictorialista e imponer la idea de una foto pura y libre. Es la liberación de los cánones pictóricos, que conducirá a tomar un camino propio, que permita transmitir sentimientos, para una expresión personal del mundo (Sougez, 1999).

Por esa época, Eugène Atget, fotógrafo francés, documenta las calles de París entre 1895 y 1900. Sus motivos son vendedores ambulantes, artistas, prostitutas, calles, monumentos, etc. (Castellanos, 1999). Walter Benjamín (2007) lo califica como precursor de la fotografía surrealista, ya que también reporta rincones parisinos en plena desolación: “Vacía la Porte d’Arcueil de los paseos de ronda, vacías las fastuosas escaleras, vacíos los patios, vacías las terrazas de los cafés, vacía, como es debido, la Place du Tertre”, enfatiza que “en tales fotos la ciudad está desamueblada como un piso que no hubiese todavía encontrado inquilino”, tan solitaria como la propia vida del fotógrafo Atget. Es menester señalar que Benjamín introduce el concepto de “aura”, espacio/tiempo lejano, por lo que el arte es auténtico por su condición de aquí y ahora, siendo genuino como acontecimiento exclusivo, por lo que la obra de arte con aura es irrepetible. Por más real que parezca una obra artística representada por una fotografía y reproducible infinitamente, ésta no es la verdadera creación del artista.

Henry Cartier-Bresson inicia su carrera fotográfica en 1932. Caracterizado por el uso, de la para entonces novedosa cámara Leica de pequeño tamaño, recorre y registra las barriadas parisinas. Transita varios países, haciéndose notable por sus imágenes en perfecto contraste blanco y negro y buen uso de la composición. Co-fundador de la Agencia Magnum, cooperativa que permitía a los fotógrafos independencia en la elección de los temas a documentar, su edición y publicación, procesos que estaban en manos de los medios de prensa, como sucedía con los fotógrafos contratados por diarios y revistas de la época, por lo que se convierte en hito de la fotografía del siglo XX.

Dorothea Lange se hizo mundialmente conocida con su serie de fotografías titulada “Madre Migrante”, tomadas en California en 1936, que contribuyen al análisis del fenómeno migratorio en Estados Unidos. En ellas se ve a Florencia Owens Thompson y a sus tres hijos, duros retratos que definen claramente la personalidad del trabajo de Lange. Toma sus fotografías de manera cercana, clara, concisa y, al mismo tiempo, de forma

muy tierna. En ellas refleja la situación por la que están pasando las personas que retrata, pero sin hacerles perder un ápice de dignidad.

La fotografía se ha utilizado para la exploración de diversos tópicos o temas, que han devenido en géneros, tales como, el paisaje rural y urbano, el retrato, la reproducción de obras de arte, el fotoperiodismo, las confrontaciones bélicas, la investigación policial, instrumento político, entre otros (Freund, 1976).

En los medios masivos contemporáneos, que toman auge después de la Segunda Guerra Mundial, estos temas son mostrados como parte del espectáculo audiovisual. Adelantándose a esto, y a finales de los años 60, Guy Debord hablaba de la sociedad de la imagen por ejercer un papel dominante; afirmaba igual que había que desconfiar de lo visual, pues decía que la imagen servía a los gobiernos (a través de los medios) para la dominación y opresión del ciudadano. Relacionó espectáculo con ideología porque expone y manifiesta en su plenitud la esencia de todo sistema ideológico: el empobrecimiento, el sometimiento y la negación de la vida real. El espectáculo es materialmente la “expresión de la separación y el alejamiento entre el hombre y el hombre” (Debord, 1967).

Momentos trascendentes de la humanidad han sido motivo obligado del hecho fotográfico. ¿Quién no recuerda la guerra civil española en el lente de Robert Capa; las imágenes de los ghettos nazis, el holocausto judío y de otros grupos sociales en la Alemania de entonces; la cruenta guerra de Vietnam como marco para la funesta imagen de la niña quemada con napalm, del fotoreportero Nick Ut o la bomba atómica contra Japón?. En Latinoamérica, las fotografías históricas de la revolución mexicana; de los actos en memoria de los desaparecidos y víctimas de guerras civiles, dictaduras fascistas o conflictos armados en Argentina, Guatemala, Chile, Colombia, Nicaragua o Cuba; de masacres a poblaciones indígenas y devastaciones ambientales. Sería inexcusable obviar las imágenes del fotógrafo brasileiro Sebastiao Salgado, con su impactante estética, integrada a la feroz verdad de inmigrantes, trabajadores explotados y en riesgo o la hambruna del mundo, que no deja de conmovernos. En Venezuela, la célebre foto de Héctor Rondón del sacerdote sosteniendo a un soldado caído en la insurrección conocida como portañazo, las imágenes del movimiento cívico-militar del 23 de enero, y más tarde, en 1989, los sucesos

del caracazo, por nombrar algunos de los hechos notorios del devenir de los pueblos. En fin, de miles de sucesos que aquejaron y aún avasallan a la humanidad. Sontag (2007) afirma que las fotografías “aspiran a la condición de ser memorables; es decir, inolvidables”. Las imágenes de los fotógrafos históricos y fotoreporteros ostentan esa particularidad.

En la relación de lo visual con lo real, toma sentido lo testimonial, creándose un compromiso con la situación vivida por sus protagonistas. Así, el hecho fotográfico adquiere una fuerte responsabilidad con la verdad del hombre, lo que Del Valle (2002) refuerza con la idea de que la fotografía tiene un papel trascendente para la transmisión, preservación y visualización de eventos políticos, sociales, científicos y culturales, por lo que constituye un efectivo documento social.

En su trayecto, el fotógrafo pasa por innumerables escenas, separadas y discontinuas, ante las que desarrolla un conocimiento intuitivo de su valor, guardándolas éstas en su memoria visual o materializada (película o tarjeta de memoria digital). Barker (citado en Moles, 2007) nos habla de las *ideoescenas*, que son “las escenas ‘cristalizables’ de la vida, situadas en la *línea del universo* del ser, o también, a todo aquello que puede dar lugar a un cuadro visual identificado” (p. 183).

En este orden de ideas, examinaremos un horizonte distinto del recurso, que además de lo testimonial, sirve para conocer y reconocerse entre individuos, grupos sociales, instituciones, comunidades, tribus urbanas, etc., que contribuye a destapar lo oculto, reflexionar ante verdades o problemas, construir teorías, proponer soluciones o estrategias, actos consecutivos al uso de lo visual como paradigma epistemológico. La fotografía es una fuente de primer orden para el estudio de costumbres, ritos, creencias, tradiciones, y en general, de diversos temas en las ciencias sociales. Brisset (2010) afirma que es un importante medio para “el estudio físico de los *otros*” y que es a partir de 1968, cuando la Antropología Visual se erige como un nuevo campo de estudio fundado en que “la cultura se manifiesta mediante signos físicos, y por lo tanto, visibles”. Las imágenes, según este autor, contienen una gran riqueza de datos que resultan de “su carácter de representación por semejanza con el objeto al que sustituyen”. Además del significado manifiesto, conduce a otro *latente* que tiene que ver con su estructura profunda o simbólica, por lo que Brisset habla de una *imagen-laberinto*, que

se puede vincular con lo onírico o con imágenes mentales de recuerdos visuales. Pero el mismo autor aporta datos significativos sobre el uso de la fotografía en el estudio de lo antropológico-cultural.

El mismo autor afirma que desde los inicios mismos de la fotografía, y a raíz de la divulgación del invento, se creó en 1841 el Real Instituto Antropológico de Londres. También se aprovechó el recurso para el estudio de otros grupos sociales como los chinos (1843), los aborígenes norteamericanos (1847), así como a esclavos negros de California del Sur (1850). La Asociación Británica para el Avance de la Ciencia, publicó en 1854 el *Manual para informes etnológicos*, dirigido a cónsules, políticos y viajeros, donde se hacen recomendaciones para recopilar información de grupos sociales a través de la fotografía. La confianza en la objetividad de la fotografía hace que se incluya en sustitución de medios de registro como los dibujos de campo.

Brisset agrega que en 1862, en España, se crea la Comisión Científica del Pacífico que organiza una expedición por Latinoamérica, a lo largo de los ríos Napo y Amazonas. Se encarga a un fotógrafo-dibujante el retrato de diversas etnias, incluido en ello viviendas, utensilios y otros aspectos de interés, con el objeto de ilustrar la historia de los considerados “salvajes o semisalvajes”, estigmatizando a los naturales como bárbaros irracionales, dando muestra de su xenofobia.

A raíz de estas investigaciones foto-antropológicas, surgen los llamados *álbumes etnológicos*, que recogen características físicas y humanas de los países. Brisset da cuenta de que Watson y Kaye organizan en 8 tomos, a partir de 1868, la colección de imágenes “Pueblos de la India”. Igualmente, la Sociedad Berlinese de Antropología en Alemania se interesa por la realización de estos álbumes y encarga la tarea a Carl Dammann. Éste recopila fotos de diversos autores que publicó en el “Álbum de fotografías sobre antropología-etnología”, editado entre 1873 y 1874 con 642 fotos de personas de diversas edades y razas de los cinco continentes. En España, el francés Laurent se aboca al registro de temas populares fotografiando a gitanos de Granada.

En la etapa finisecular del XIX, comienzan las teorizaciones y Im Thurn publicó el artículo “Usos antropológicos de la cámara” en 1893, criticando el método de aislamiento del sujeto de su entorno natural.

Portman en 1896 publica “Fotografía para Antropólogos” donde defiende la descontextualización de los tipos étnicos. Estas dos posturas opuestas propician el debate “naturalismo contra intervencionismo o manipulación científica”. En 1898, la Universidad de Cambridge auspicia el trabajo de A.C. Haddon quien realiza una expedición al Estrecho de Torres, donde se realizan registro fílmico y fotografías de los modos de vida de sus habitantes. Por su parte, en 1901 B. Spencer empleó fotografía, cine y grabación de audio para el estudio de aborígenes australianos. En 1922, Bronislaw Malinowski hace uso de la imagen fotográfica para estudios antropológicos en la Islas del Pacífico, en particular sobre la vida sexual de los nativos. Ya en el nuevo siglo surgen investigaciones en Norteamérica de la mano de Franz Boas. Con la tutela de Boas, Margaret Mead, su alumna, desarrolla “una de las más ambiciosas experiencias jamás realizadas para tratar de aprovechar antropológicamente la fotografía”, todo ello con la participación de su esposo, Gregory Bateson.

Para concluir con la síntesis de los inicios de la fotografía en la investigación antropológica, Brisset señala que sus las referencias fueron empleadas desde la fuerza del poder colonial y como muestra de superioridad tecnológica del mundo occidental, adonde llegaban los “datos brutos” procesados en las metrópolis “apropiándose del tiempo y el espacio de los individuos estudiados”, desde la perspectiva del fuerte sobre el débil, pero también como prueba testimonial de la presencia del antropólogo *in situ*, siendo prueba de veracidad o autenticación del contacto de amos mundos.

Hernández (2006), también resume la evolución del uso de la fotografía en ciencias sociales desde diversas disciplinas, citando a los mismos investigadores. En primer lugar afirma que comenzó en la Antropología cuando Alfred Haddon, Baldwin Spencer y Franz Boas utilizan el cine en investigaciones de campo desarrolladas en pueblos no occidentales. Luego, dos discípulos de éstos, Gregory Bateson (ex alumno de Haddon) y Margaret Mead (ex alumna de Boas), usaron el cine y la fotografía en etnografías. A ellos se les atribuye el inicio de la Antropología Visual, que se vio influenciada por la corriente del *cinema observacional*, filmaciones para analizar “la participación activa en la vida social de los protagonistas”. Pero la Antropología no fue la principal disciplina que utilizó la fotografía y el cine (más tarde, a partir de los años setenta, se incluirá el video). La Psicología o ciencia del comportamiento aprovechó estos recursos como

sustento de la metodología experimental. Pero en el campo psicológico, la escuela alemana de la Gestalt desarrolló un estudio particularmente notable relativo a los modos de percepción visual. Más tarde, a partir del boom de los medios de difusión masiva, se desarrolló la semiótica y la comunicología para el estudio de las funciones de la imagen.

Barthes (citado en Santaella, 2003) explica, en su libro “La cámara lúcida”, que hay dos categorías en la fotografía: el *studium*, el interés que una fotografía es capaz de despertar, una especie de compromiso general. Tiene que ver con la cultura y el gusto. Una fotografía produce una emoción impulsada por lo racional, cultural, moral y hasta político. El *punctum* que asocia con algo como picadura, mancha, corte que hiere, que mortifica, que apuñala, “surge de la escena como una flecha que viene a clavarse”, y puede ocupar toda la foto o encontrarse en algún detalle, en algo íntimo o innombrable. Conecta la imagen con lo emocional. No obstante, y a nuestro entender, algunas veces el *punctum* incita a sumergirse en el *studium*.

En el extenso y divergente contexto de la epistemología de la imagen fotográfica, se acentúa el significativo potencial cognoscitivo que tienen las fotografías para la investigación social. Desde esta perspectiva, el *studium* tendrá mayor relevancia, tal como afirma Angulo (2008) pues “como *studium* el poder documentalista de la fotografía nos ofrece información directa de ceremonias, escenas cotidianas, tatuajes, máscaras, agrupamientos, formas de vida, etc. que de otra manera hubiera sido bastante complejo de captar”. Asevera que la cámara puede confirmar la propia existencia de culturas, mucho más que otros registros visuales, como el dibujo o la pintura, que son más afectados por la subjetividad y que las “imágenes están para documentar, para hablar a su manera de los espacios, las relaciones y las acciones que investigamos”. Asumen el sentido de la ideoescenas de las que habla Moles. Continúa Angulo explicando que el uso de la fotografía en la investigación tiene diversos enfoques:

La Etnografía Visual: para su explicación cita a Prosser quien manifiesta que la investigación debe ser un proceso versátil, flexible en su aplicación y “utilizar sus habilidades en un amplio espectro de cuestiones y posiciones analíticas y metodológicas”. Este autor sugiere utilizar cuatro aspectos para la investigación visual: a) datos encontrados o fotografías existentes, creadas en el pasado; b) datos creados para la investigación: imágenes del

contexto indagado, relacionado con su episteme; c) datos suministrados por el informante: éstos realizan las imágenes, como estrategia de colaboración y participación de los sujetos implicados en el objeto de investigación; y para finalizar, d) representaciones o formas gráficas que los investigadores emplean para expresar datos, interpretaciones y hallazgos; también, los recursos gráficos o representaciones de los informantes para comprender su realidad o acontecimientos de sus vidas: graffittis, dibujos, mapas conceptuales.

La Foto Elicitación que consiste en dialogar sobre el material fotográfico; extraer datos de las imágenes elaboradas por los sujetos implicados o por los investigadores, para recordar lo que ellas muestran, “enlazando con recuerdos, con experiencias (pasadas y presentes), con sensaciones y emociones”. Las imágenes han de ser significativas para los informantes y actúan como un “médium” de comunicación entre investigador e investigado.

La Foto Voz, explicada por Angulo quien afirma que según Wang es una estrategia de participación de la etnografía visual para que los sujetos informantes puedan expresar sus ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Se emplea en dos sentidos: 1) para registrar y reflejar las preocupaciones personales de los sujetos y 2) para promover el diálogo crítico y el conocimiento a través de la discusión grupal de la fotografía.

Roca y Aguayo (2005) sostienen que a pesar de que hay sucesos y fenómenos de los siglos XIX y XX que no pueden ser explicados íntegramente sin el uso de la fuente visual, hablan de la existencia de un desequilibrio entre el protagonismo de la fotografía en la sociedad de hoy y la escasa importancia que se le confiere la comunidad científica para hacer la investigación social, ya que se priorizan las fuentes tradicionales: libros, textos, revistas, periódicos, registros orales, entre otras. Las potencialidades de la fotografía como documento científico de investigación son considerables, ya que es una representación icónica mucho más codificada de lo que habitualmente se admite (Roca, 2004).

La Investigación Acción Fotográfica (IAF) es una aplicación de la Investigación Acción Participativa, que gestiona el Colectivo de Fotografía Documental “Octoacto” de Colombia. Pretende conjugar la metodología IAP con el uso de la fotografía documental, para que poblaciones comunidades o grupos sociales tengan el control de la cámara en conjunto con los

investigadores/fotógrafos, para realizar una aproximación a los eventos cotidianos y la problemática propia. El acto fotográfico y las fotos resultantes servirán como herramientas para transformación de la realidad. También enriquecerá la percepción del investigador/fotógrafo sobre su propia actividad y ayudará a la sociedad en la comprensión de su diversidad.

Hernández (2006) no sólo bosqueja el rol que ha tenido la imagen en diversas disciplinas, sino que toma posición ante la cuestión y aprecia que “la experiencia visual como proceso cognitivo no es un asunto que se trate sólo de percepción o de interpretaciones de la realidad, sino también de su construcción”. Exalta el uso del lenguaje en concordancia con lo visual y explica que lo visual se vale de lo verbal para concretar su significado, por lo que se deben conjugar ambos lenguajes. Se ubica en el constructivismo y le confiera notable importancia a las condiciones socioculturales-cognitivas de la producción de la imagen. Propone tres horizontes para el análisis del dato visual:

1.- Ilustrativo: utilizar las fuentes visuales para ilustrar o acompañar textos. La mayoría de los documentales y todo informe que incluya imágenes puede clasificarse en este horizonte.

2.- Semiótico: se hace énfasis en la función pragmática de la imagen y en el uso de la semiótica visual.

3.- Epistémico: Incorpora el uso ilustrativo de la imagen y su análisis semiótico e incorpora reflexiones epistemológicas sobre la producción de objetos visuales. En palabras del autor, el horizonte epistémico “explora las realidades múltiples y la interacción de sistemas de cognición emergentes en torno a las cuales se construye el objeto visual”, es decir, emplear múltiples metodologías complementarias para integrarlas al estudio basado en lo visual, en términos de diálogo interdisciplinario.

Monnet y Santamaría, de la Universidad Autónoma de Barcelona, recogen en su documento distintas posturas de jornadas de trabajo y talleres desarrollados desde 2008, que titulan “Fotografía y alteridades”. El sentido del otro, la otredad, sostienen, debe signar la relación entre ciencias sociales, alteridad y fotografía, en sus palabras: “es posible dar cuenta de las alteraciones y alteridades sociales contemporáneas a través de y con la fotografía”, resultado de una relación “sociohistórica y situacional”. Sostienen

que es la antropología la disciplina que por excelencia se ha dedicado a entender el sentido del otro y la sociología, estaría dedicada a la explicación de sí mismo. Igualmente, explican que a fines del siglo XIX y principios del XX, la gran circulación de fotografías familiarizó a científicos y burgueses de la época con imágenes de los otros. Citan que en 1975, en el coloquio de antropología visual, Margaret Mead, llamó la atención sobre el dominio de la escritura sobre lo visual, lo que los autores apoyan, afirmando que treinta y cinco años después, la situación es similar. Los autores plantean o abogan por una fotografía que:

...no sea ni ilustrativa, ni repetitiva, ni tampoco el espejo de un texto o de una realidad, sino la construcción de una mirada propia, de una mirada que no busca tanto dar respuestas definitivas y explicarlo todo, sino más bien una forma de poner evidencia lo que se esconde, generando nuevas preguntas en la perspectiva de una 'empresa en pos del conocimiento.

En el relevante trabajo presentado por Brinton (2001) titulado "Artes Creativas y Fotografía en Investigación-Acción-Participativa en Guatemala", en colaboración con la Asociación de Mujeres Maya-Ixíles en la población de Chajul, explica cómo un grupo de mujeres indígenas chajulenses, organizadas en un comité, intentan demostrar que las artes y la fotografía pueden servir como recurso psicosocial, en la acción de investigación participativa con mujeres de la comunidad que buscan mejorar su calidad de vida y como alternativa para enfrentar los efectos de la guerra y la pobreza extrema. Estas mujeres sufrieron los embates de la guerra civil en Guatemala, su poder destructivo y sus terribles secuelas: miedo, traumas, separación, miseria, etc. Fueron víctimas de casos de violaciones de derechos humanos, que incluían destrucción de viviendas, torturas, la extracción de fetos de mujeres embarazadas, matanzas de menores frente a sus madres y de las madres frente a los menores, violaciones físicas y consecuente embarazo de hijos e hijas que luego eran rechazados por las propias madres y la comunidad, entre otros.

La investigación consistió en usar dramatizaciones, contar historias, desarrollar juegos, para explicar los hechos de violencia y destrucción. Hacían dibujos, collages, teatro, máscaras, para la ruptura del silencio de los sobrevivientes. Sumado a esto, las mujeres decidieron utilizar la fotografía

“para desarrollar un testimonio y documentación públicas de sus vidas, para ‘contar la historia de la violencia’ y también sus historias como mujeres que dan respuestas a la guerra y sus efectos”.

La fotografía constituyó un importante recurso para el trabajo en común, pues eran mujeres Ixil hablantes, y muy pocas dialogaban en español o sabían leer o escribir en cualquier idioma. El proyecto desarrollado utiliza el método “Voz-Fotografía”, similar a la Foto Voz, estrategia de la Etnografía visual. Las maya-ixiles fotógrafas documentaron su historia personal, a través de cámaras automáticas. El tópico inicial fue el trabajo. Cada fotógrafa seleccionó de cinco a siete imágenes y en grupos pequeños “narra la historia” de cada fotografía. Ann Caba, participante del proyecto que denominaron “Voces e Imágenes” explica que “es muy importante para nosotras porque, como su nombre implica, es fotografía y voz, la voz que explica las fotografías, por lo tanto es una guía, un camino que nos guía en la búsqueda de una solución a nuestras necesidades como mujeres”. Continúa afirmando que “esto es muy importante porque hay muchos que están naciendo ahora y que no vivieron ese sufrimiento y piensan que no hubo nada porque no lo vivieron”. Este trabajo busca, al estilo de la Investigación Acción Fotográfica, facilitar la capacidad de los participantes, a fin de lograr cambios de orden personal y comunitario y con una mirada propia, libre de influencias o sujeciones.

En la entrevista que realizó Amador Fernández Savater (2010) a Jacques Rancière sobre el valor de la imagen, el filósofo afirmó que el hacer una imagen implica decidir sobre la capacidad o incapacidad de los espectadores para llegar a ser personas con una visión emancipada ante el mundo, sin imposiciones, por lo que afirma:

Hay quien se decide por la capacidad, por suponer a los espectadores la capacidad de percibir la complejidad del dispositivo que proponen y dejarles libres para construir por sí mismos el modo de visión y de inteligibilidad que supone el mutismo de la imagen. La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada.

La fotografía como modelo investigativo, constituye una nueva forma de analizar los fenómenos sociales. La interrelación entre investigación y

fotografía, otorga a ambas disciplinas la oportunidad de plantear nuevas maneras de conocer, de develar modos de vida, dar cuenta de otras formas de relaciones sociales y novedosas perspectivas descriptivas e interpretativas propias y de otros. Como afirma Rancière la imagen debe propiciar en el espectador una visión libre, sin ataduras, ni predispuesta a enfoques sesgados o inducidos, de tal modo que pueda analizar el devenir propio y ajeno con autonomía.

REFERENCIAS

- Angulo, F. (2008). *El uso de la fotografía en la Investigación Educativa*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T203UsoFotografia#2> [Consulta: 2012, enero 21].
- Barker, R. (1968). *Ecological Psychology: Concept and Methods for studying the environment of human behavior*. California: Stanford University Press.
- Benjamín, W. (2007). *Pequeña historia de la fotografía*, en *Obras*, II, 1, pp. 377-402. Madrid.
- Brisset, D. (2010). *Fotos y Cultura. Usos expresivos de las imágenes fotográficas*. España: Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Brinton, L. (2001). *Artes Creativas y Fotografía en Investigación-Acción-Participativa en Guatemala*. En colaboración con la Asociación de Mujeres Maya-Ixíles. Nuevo Amanecer, Chajul, Guatemala. Disponible en <http://www.librospdf.net/artes-creativas/1/> [Consulta: 2012, marzo 3]
- Castellanos, P. (1999). *Diccionario histórico de la fotografía*. Madrid: Ediciones Istmo S.A.
- Colectivo OctoActo. En <http://www.octoacto.org/htm/iaf.htm> [Consulta: 2012, enero 22].
- Del Valle, F. (2002). *Dimensión documental de la fotografía*. Conferencia magistral leída el 29 de octubre de 2002 en el Congreso Internacional sobre Imágenes e Investigación Social, celebrado en México D.F. del 28 al 31 de octubre de 2002. Instituto de Investigaciones José Luis Mora.

- Fernández, A. (2010). *La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada*. Entrevista realizada a Jacques Ranciére en Público.es, el 14 mayo 2010. Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/140/el-espectador-emancipado> [Consulta: 2012, febrero 6]
- Freund, G. (1976). *La Fotografía como Documento Social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A,
- Hernández, R. (2006). *Argumentos para una epistemología del dato visual*. Revista Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Chile. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/26/hernandez.htm> [Consulta: 2012, enero 18].
- Moles, A. (2007). *La Imagen, comunicación funcional*. Mexico: Editorial Trillas S.A.
- Monnet, N. y Santamaría, E. (2011). *Fotografía y Alteridades. A vueltas con los usos de la fotografía y el sentido de los otros*. Disponible en <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-171> [Consulta: 2012, marzo 4]
- Roca, L. y Aguayo, F. (2005). *Imágenes e investigación social. Estudios introductorios*. México: Instituto Mora.
- Roca, L. (2004). *La imagen como fuente: una construcción de la investigación social*. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n37/iroca.html> [Consulta: 2012, enero 21].
- Santaella, L.y Nöth, W. (2003). *Imagen. Comunicación, semiótica y medios*. Ediciones Reichenberger.
- Sontag, S. (2007). *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Caracas: Editorial RandomHouseMondadori.
- Sougez, M. (1999). *Historia de la Fotografía*. Madrid: Ediciones Cátedras S.A.

ESTRUCTURA INSTITUCIONAL Y JURÍDICA COLONIAL ESPAÑOLA EN AMÉRICA: MONTAJE

RESUMEN

Luego de la llegada intermitente de Colón y su comitiva, los monarcas españoles comenzaron por justificar ante el mundo, conocido de entonces, urgido de extensión ultramarina, la empresa que se aprestaban acometer y que debía pasar, necesariamente, por la imposición a través de la fuerza de todos sus propósitos, originarios y advenedizos, aún en contra de la voluntad de los aborígenes. El mestizaje americano y la expansión extraterritorial europea, dos de las travesías más impactantes en la historia de la humanidad, nacían así mediante un parto extremadamente doloroso y una evolución no menos traumática a los efectos del traslado y constitución de todo un aparataje imperial. El caso venezolano es el que más cerca tenemos y por el que se puede dar fe de lo afirmado, al estructurarse todo un montaje jurídico institucional que perduró, no sin dejar su impronta, hasta la emancipación.

Palabras clave: estructura institucional, jurídica, mestizaje, colonia española, Venezuela.

Autor:

Raúl Meléndez M.

raulmlndez@hotmail.com

Universidad de Carabobo.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Naguanagua, Edo. Carabobo
Venezuela.

Recibido: 09-2012

Aprobado: 10-2012

Licenciado en Historia. ULA. 1981. Abogado. UC. 1995. Maestría Derecho Laboral UC. 1996. Magister en Historia de Venezuela. UC. 2005. Candidato a Doctor en Historia. UCAB. Prof. Asociado Tiempo Completo. FaCE-UC. Dpto. Ciencias Sociales. Director-Editor Revista de Historia "Mañongo". Libros: Las relaciones civiles y militares en la historia de Venezuela (Coordinación-coautoría) A.P.U.C. 2012. La prensa en Valencia y Puerto Cabello durante el gobierno de Cipriano Castro. C.D.C.H-U.C 2011. Ensayo: Asistencia Social en Carabobo durante el trienio adeco 1945-1948 en, Carabobo en tiempos de la Junta Revolucionaria de Gobierno. (Coautoría). Gobernación de Carabobo. Valencia 2009. Asistente a congresos internacionales en Managua, Cádiz, Madrid, Vigo, Viena, México, Toulouse.

ENSAYO

SPANISH COLONIAL INSTITUTIONAL AND JURIDICAL STRUCTURE IN AMERICA: ASSEMBLY

ABSTRACT

After the intermittent arrival of Columbus and his entourage, the Spanish monarchs began to justify to the then-known world—and which was urged of overseas extension—the enterprise they were undertaking and that should necessarily imply the imposition by force, of all their original and resulting purposes, even against the will of the natives. The American crossbreeding and the European offshore expansion, two of the most striking passages in the history of mankind, were born by extremely painful birth and a not less traumatic evolution regarding the transfer and creation of an entire imperial gadgetry. The Venezuelan case is the closest we have, and the one that reflects what is being stated here, thus the entire institutional and legal assembly that was structured, endured and left its mark, until emancipation.

Key words: institutional, juridical structure, crossbreeding, Spanish colony, Venezuela.

I.- Al llegar el contingente europeo a nuestras tierras se produce, por el imperio de las circunstancias, una combinación etnocultural desigual que abonaba un terreno hostil y desconocido para los invasores con supremacía e intenciones claramente dominadoras. En principio habrá que echar mano a dos elementos claves para comprender todo aquel centenario proceso que se avecinaba. A saber, la población nativa en tanto componente humano y el territorio, como el sujeto y el objeto sobre los que ejercer el acto o proceso de sometimiento colonial.

En el primero de los casos, imperó la necesidad de dar muestras de reconocimiento a la existencia de etnias o grupos culturales distintos a los europeos advenientes y que, hasta entonces, eran poco conocidos en el Viejo Mundo. Incluso, mucho se discutió si habría que darles condición de *gente a* nuestros autóctonos. Al final, efectivamente, tuvo que admitírseles como tal y, además, considerárseles hijos de Dios urgidos de conversión; razón por la cual privaban dicho reconocimiento y consideración. Lo que ocurrió más adelante es materia ya conocida. Se produce un mestizaje de incalculables proporciones, llevando las de perder, como lo constatamos hoy

en día, el indígena cuya etnia y cultura tenderán a desaparecer o a diluirse entre los otros grupos que aplicaron en la combinación metrópoli-colonia.

Al respecto, según Baralt (2001:125), se estima que a comienzos del siglo XIX, al final de la Colonia, en Venezuela existirían unas ochocientos mil almas distribuidas entre doce mil europeos blancos; blancos criollos doscientos mil; mixtos o de castas cuatrocientos seis mil; esclavos negros sesenta y dos mil e indígenas ciento veinte mil. Por su parte, en lo que se refiere a la conquista y posterior organización territorial de la América hispana, cabe destacar la titánica labor llevada a cabo por los españoles a los efectos de fundar villas y ciudades por lo menos durante más de cien años.

No se conoce en la historia de la humanidad un proceso de implantación colonial de tal envergadura como el español, que implicara la participación de un contingente tan numeroso como ambiguo, indios españoles y negros africanos, en territorio desconocido y tan inescrutable, para montar todo un aparataje imperial que luego de su desestructuración dio paso a los estados nacionales que hoy se les conoce, por invocación histórica, como Hispanoamérica.

Lo que llega a América en las naves españolas como primeras anclas de dominación colonial, era lo que representaba con parte de su idiosincrasia, básicamente, el reino de Castilla con Isabel la Católica a la cabeza, quien lo asumía como derecho propio por haber sido el promotor y por sufragar los gastos de la empresa del Almirante Colón hacia las indias occidentales. Ya el Derecho de Conquista prevalecía en la Europa medieval y no era otro que el ejercido por cualquier reino que tomara algún territorio ajeno por la vía de la fuerza. La justificación castellana de su actuación vendría después.

En consecuencia, desde el punto de vista jurídico, los preceptos fundamentales del Derecho Castellano tendrán un viaje trasatlántico adaptados por el imperio de las circunstancias, con las peculiaridades americanas, para producir todo el marco jurídico que, en un intento de codificación muy poco técnica, la historiografía ha dado en llamar Derecho Indiano. Ello en razón a tres tareas claramente establecidas. A saber, la pacificación de los indios, la fundación de ciudades y, el establecimiento de colonias.

Al respecto, Ots Capdequí (1982), nos refiere:

Las exigencias ineludibles del nuevo ambiente geográfico, económico y social, hicieron prácticamente inaplicable, en muchos aspectos, el viejo derecho castellano para regir la vida de las nuevas ciudades coloniales. Hubo necesidad de dictar desde la Metrópoli, y aun por las propias autoridades coloniales, con aprobación de los monarcas, normas jurídicas especiales que regulasen los problemas surgidos a impulsos de una realidad siempre apremiante y cada vez más alejada de los viejos módulos peninsulares. El conjunto de estas normas constituyó lo que se llamó específicamente *derecho indiano* (pp. 11-12).

En este mismo orden de ideas Ots Capdequí establece algunas características de esta normativa propia del imperio español en América. En primer lugar, nos encontramos con el *casuismo*. Lo ideal de una norma jurídica es que pretenda regular los casos particulares en razón de una visión general y no que se aplique una norma distinta a cada caso en particular. Desde la Metrópoli “*se legisló, por el contrario, sobre cada caso concreto y se trató de generalizar, en la medida de lo posible, la solución sobre cada caso adoptada*” (Ibídem, 12). Tenemos como ejemplos de *casuismo* las Ordenanzas de Burgos de 1512 y las de Valladolid un año después, como primeros intentos de codificación española para sus colonias americanas. Con estas Ordenanzas, así como la promulgada en julio de 1664, se pretendió frenar, infructuosamente, el abuso del conquistador en el trato dado al indígena, intentando prohibir el servicio personal de los indios encomendados; la esclavitud indígena; promoviendo la creación de reducciones indígenas al lado de pueblos españoles y, ordenando la construcción de iglesias en estas reducciones.

En consecuencia de aquella primera característica, el Derecho Indiano padeció también de un excesivo *reglamentarismo* por la pretensión que tenían los monarcas de controlar minuciosamente hasta los asuntos más pequeños en sus vastos territorios. Desde el nombramiento de altos funcionarios, con sus respectivas atribuciones, deberes y derechos, hasta la solución de querellas entre particulares.

Si se quiere, estas dos características establecidas por el autor en cuestión fueron más formales que otra cosa. Sin embargo, el mismo Ots Capdequí y, quizás con él, los grandes estudiosos del derecho colonial

español aplicado a las américas, insiste en que lo que distinguió y puso sello al aparato jurídico institucional colonial español fue su profundo *sentido espiritual y religioso*. Por ello es que, a cada instante, nos encontraremos con el precinto católico como la antesala de toda propuesta peninsular en la relación con sus colonias.

Los monarcas españoles no solo representaban el poder temporal de Dios en sus dominios, sino que se preocuparon por tener la facultad de nombrar a los representantes de la Iglesia en sus colonias mediante la figura del Patronato Eclesiástico, habida cuenta que también su misión era evangelizadora y que debía estar en manos directamente del Clero. En efecto, por solicitud que hiciera el rey Fernando, en 1508 el Papa Julio II le concedió la bula *Universalis Ecclesiae regimini* por la que se le daría competencia y autoridad a los reyes para decidir sobre los asuntos internos de la Iglesia en sus colonias, y en la relación de esta con quienes afectaba la misión evangelizadora. Recordemos que ya en 1493 la iglesia cristiana les había dado la bendición posesoria con las bulas del Papa Alejandro VI, mientras que los tratados entre reinos preparaban el festín de la repartición colonial.

II.- Si por Derecho Indiano entendemos todo el conjunto de preceptos y prácticas jurídicas que se formularon y aplicaron en relación a las colonias americanas, debemos inferir también que apenas será a partir de 1680, con la promulgación de las Leyes de Indias, cuando se pretenda crear un derecho propiamente colonial. Hasta aquella fecha, la práctica legislativa que regulara la vida social aquende los mares, y su observancia en consecuencia, se hacía en función del antiguo orden jurídico peninsular, aderezado por un profundo sentir ético y religioso; por lo menos en su forma. La fe, Dios y la Virgen por encima de todas las cosas conformaban así la triada perfecta en el discurso de los monarcas españoles.

De manera pues que, hasta la fecha supra, se recurría constantemente a las Siete Partidas, las Leyes de Toro, las Ordenanzas de Burgos o las leyes de Castilla y a otras reconocidas figuras jurídicas coloniales. En ese sentido, nos acota Garrido Rovira (2008) que:

Durante la dominación española, las reglas y normas de la Recopilación de las Leyes de Indias, del llamado derecho

criollo, de las Ordenanzas, Reales Cédulas y Pragmática específicamente dirigidas a determinados aspectos, de las Leyes de la Recopilación de Castilla y de las Leyes de las Siete Partidas regían la vida civil y comercial, los delitos y las penas, los procedimientos civiles, criminales y mercantiles, los impuestos y las rentas públicas, los Cabildos o Ayuntamientos y otros cuerpos y tribunales públicos, el régimen militar de veteranos y de milicias, la tierra y el uso del dinero, el trabajo, la esclavitud, las comunidades indígenas, las corporaciones, las relaciones con la Iglesia y todo aquello que requiriese de una cierta regulación y orden (pp. 89-90).

Pero hay algo que no debemos dejar a un lado. Los textos legales, codificados o no, deben ser aplicados por ciudadanos expresamente legitimados para ello, con facultades extendidas hasta la coacción y represión si fuere el caso. Esta difícil primera tarea en el tema que nos ocupa correspondería a los capitanes de conquista, gobernadores, visitadores y otros funcionarios representantes de la Corona, en un medio natural y humano tan adverso como el americano de entonces. A todo evento, la gravedad y el abuso que constituyó el accionar de estos funcionarios, incluso hasta terminar el período colonial, siempre serían justificados por el sagrado fin último de la empresa colonizadora. A saber, la imposición de la fe cristiana como artilugio del proyecto colonizador. Es por ello que la inobservancia de una norma, del tipo que fuere, bien por voluntad o bien por ignorancia, acarreaba el castigo humano impulsado por la ira divina.

Para Meléndez (2005), en términos generales, se pudiera clasificar el Derecho español imperial:

- 1.- Derecho Metropolitano para todo el Imperio español.
- 2.- Derecho Metropolitano dictado exclusivamente para América.
- 3.- Derecho estrictamente Indiano. Dividido en A) Derecho Indiano General, o sea, para todos los territorios indistintamente. B) Derecho Indiano en particular. C) Derecho Indiano local o Derecho municipal (p. 118)

Además,

Por otro lado, la presentación formal de las normas dictadas por el Monarca español podría ser: 1.- Real Pragmática; 2.- Real Provisión; 3.- Real Cédula; 4.- Ordenanzas y 5.- Instrucción. En la época del predominio de los borbones (siglo XVIII), se agregaron el Real Decreto, la Real Orden y el Reglamento. Todas estas normas no tuvieron distinción de fondo entre sí en razón de la autoridad de la cual provienen, pero sí en cuanto al contenido y a la materia que pretendieron regular (Ídem).

La proyección y presencia colonial de España en América y, en especial en Venezuela, no hay que verla en términos reduccionistas. Por una parte, para las autoridades peninsulares se convirtió en un asunto de Estado, pero llevada objetivamente a cabo por individuos que no tenían experiencia de estadistas y menos de custodios de las leyes. Ni decir de las hostilidades individuales y grupales que en nuestros territorios se generaban por la naturaleza del proceso mismo. El español que en un primer momento llega a América lo hace con el fin de convertirse en señor de vasallos, puesto que en la otra orilla del Atlántico apenas alcanzaba a ser vasallo de señores. Incluso, hasta afanarse por lograr una hidalguía que solo por méritos y fidelidad a la Corona podría obtener en su lejana patria.

Tenemos aquí dos intereses encontrados. Por una parte, los individuales que encarnaban y defendían los conquistadores, ya que, al fin y al cabo, sobre ellos pesaba la peor parte de la empresa conquistadora por todas las dificultades que debieron vencer y, por la otra, los intereses de la Corona que ya se habían legitimado frente al Nuevo Mundo y a la vieja Europa. En algún momento las pugnas iban a aparecer para quedarse hasta terminado el gran imperio español. Y esa sería una constante, aun cuando la unidad alrededor de la monarquía, prevaleció. Sobre todo en tiempos de Felipe II y su empeño en establecer y solidificar la que se conoce como Monarquía Católica Universal.

Un poco como para superar esta primera dificultad, los reyes a través de los *asientos* o *capitulaciones* comenzaron a nombrar para sus colonias, con carácter vitalicio generalmente, a oidores, adelantados con facultades militares, y gobernadores con facultades político-administrativas, así como corregidores y alcaldes mayores, capitanes generales, con atribuciones

mayormente militares pero sin excluir las civiles y político-administrativas, y alcaldes de fortalezas. La *Merced Real* fue también otro de los primeros instrumentos jurídicos para nombrar tanto a estos como a otros funcionarios autorizados por la Corona para actuar en su representación.

Frente a la necesidad de establecerse institucionalmente en nuestros territorios, el gobierno español debía tener clara la oportunidad que se le presentaba junto a las dificultades que arrastraba. Es decir, debía crear mecanismos de control sobre una burocracia que se generaría con la estructuración de todo un complejo normativo e institucional que comenzaba a implantarse allende los mares, de otro modo la autoridad del rey se diluiría, seguramente, en las frías aguas del Atlántico. Y todo ello porque en la medida que se fuere conformando aquel enrevesado paquete jurídico e institucional, como fórmula de regulación social, se iría develando una realidad infinitamente compleja y lejana. De allí el decir que las leyes se acataban pero no se cumplían.

González Antías (2003), nos advierte a propósito que:

La regulación de la vida social y la mayor efectividad de la burocracia que se levantaba, de todo orden, hacía imperativo un sistema de control, un fundamento legislativo, que representara al Rey lejano a fin de resolver los múltiples problemas generados a lo largo de nuestro tiempo histórico colonial. Un buen ejemplo de ese control lo constituyó la aplicación de los juicios de residencia, a objeto de evaluar y sentenciar los casos de funcionarios de todo nivel en el ejercicio de sus cargos (p. 10)

Más adelante la historia demostrará cómo el abuso de las autoridades coloniales en América fue una práctica frecuente y común pero de difícil control y percepción que provocó, con razón, la incesante preocupación de parte de las más altas autoridades coloniales. En razón de esto, los monarcas se reservaron para sí decidir sobre las *visitas* y los *juicios de residencia*. En ese sentido, resultan innumerables las querellas que encontramos en expedientes de archivos nacionales y españoles que datan hasta bien entrado el siglo XIX dando cuenta de las denuncias por abuso de autoridad, sobre todo en el caso de los tenientes mayores.

Resultaría muy extenso describir con detalles el pesado fardo burocrático colonialista que cada vez más se agigantaba al acentuarse la implantación imperial. Sin embargo, atendiendo a la condición de que la cabecera de gobierno estaría representada por el rey, a partir de allí se fueron creando el Consejo Real de Castilla, la Casa de Contratación, Consulado de Indias, el Consejo de Estado, el de Indias, de Aragón, Navarra, la Inquisición, los consejos de Guerra y Hacienda. Y otras figuras que irán apareciendo en razón de la complejidad del proceso de implantación colonial. Tal será el caso de la Real Audiencia, los cabildos y los consulados, los virreinos y las capitanías generales.

III.- No es posible considerar homogéneo el componente jurídico institucional que traslada e impone España en sus colonias durante los trece siglos que duró su hegemonía. En consideración a las sucesiones monárquicas como rasgo característico del *Antiguo Régimen*, se podrían distinguir tres grandes momentos. El primero, durante la *Diarquía* que establecieron los reyes católicos, con una España aún fragmentada en reinos prácticamente inconexos, pero con la hegemonía del de Castilla por auspiciar la travesía del Almirante Colón y el de León por la presencia y autoridad de Fernando.

Amén de promover la integración territorial española, tal y como les había sucedido a ellos mismos, los reyes católicos establecieron una política diplomática caracterizada por crear lazos de afinidad con representantes de reinos vecinos, lo que medio siglo más adelante daría sus frutos y abriría paso a una etapa más consolidada del gran imperio español. Cabe advertir, como dato curioso, que por alguna de esas razones que la historia no ilumina lo suficiente, con los reyes católicos no aplicó el principio del mayorazgo, toda vez que Juana, hija de ambos, no será quien les suceda en el trono; sino el hijo de ésta.

Un segundo periodo comienza, ahora sí, con la Monarquía del nieto de Fernando e Isabel, Carlos V de España y I de Alemania, quien va a ampliar los horizontes de dominación gracias a la herencia de su abuelo paterno Maximiliano de Alemania, hasta instaurar la dinastía de los Austrias por más de cuatro reinados. Luego de casi cincuenta años de reinado y haber atravesado el difícil trauma de la reforma católica, será sucedido por la férrea postura contrarreformista de Felipe II a propósito de la evangelización como misión divina de toda la colonización española en América.

Con el afianzamiento de los primeros Austrias, Carlos V y Felipe II, herederos directos de los reyes católicos, se acentúa la dependencia de las colonias americanas con respecto a Castilla. Y esto se verifica porque, atendiendo a decisiones reales, en las colonias nada tenían que ver con la transmisión de la Corona; no se establecieron cortes y tampoco podían integrar algún organismo de gobierno ni central ni colonial. Nada resolvían sobre guerras ni tratados, aun cuando estos afectaran a las mismas colonias. En la toma de decisiones trascendentales no eran consultadas aquellas; tanto los monarcas como los organismos de alto gobierno tenían su sede en Castilla, mientras las colonias americanas apenas podían comunicarse y comerciar, casi con carácter de exclusividad, con Castilla.

A pesar de esta serie de limitaciones que propendían a la hegemonía castellana, y contrario que lo que se pudiera pensar en cuanto a concentración de poderes, para Garrido Rovira (Ibídem: 65-66), al crearse la Casa de la Contratación y el Consejo de Indias, como máximos organismos para tratar con suficiente competencia, fuera de Castilla, sobre asuntos exclusivamente de las Indias, los Austrias se inclinaron hacia la descentralización.

Una tercera etapa, luego de la Guerra de Sucesión a principios del siglo XVIII, bajo el reinado de Felipe V la casa de los Austrias va a ser sustituida por la dinastía francesa de los borbones. Los cambios y transformaciones tanto de perspectivas, instituciones y actos de gobierno de esta nueva dinastía con respecto a las Indias y su excesivo centralismo, van a ser trascendentales para procurar dar al traste, quizás hasta sin proponérselo, con el *Antiguo Régimen* y con la idea de la Monarquía Católica Universal por la que se extenuó todo el poder y hegemonía española de los Austrias en el mundo conocido.

Con Felipe V en el poder las reformas borbónicas en todos los órdenes, con intenciones cada vez más centralizadoras, no se hacen esperar y comienzan a resquebrajar los cimientos del gran imperio y las rémoras medievales, para dar paso a ciertos elementos modernos. Sobre todo porque, sin advertirlo, tienden a reforzar las autonomías coloniales. Circunstancia esta que estimulará más adelante los movimientos independentistas que germinaron después del segundo lustro del siglo XIX. Y, por qué no pensarlo, contribuyeron al debilitamiento metropolitano que se subyugó, en razón de ciertas condiciones coyunturales, al ímpetu imperial

de Napoleón Bonaparte. En adelante, este período será determinante para comprender la debacle del gran imperio hispano apenas unos cien años después. Sobre todo durante el último tercio de ese siglo XVIII, bajo el mandato de Carlos III.

Ya hemos hecho referencia que el gobierno colonial español en las américas no debe tomarse como una compacta unidad político-administrativa, territorial y, menos aún, humana. Pues si no la hubo en la cabecera del gobierno peninsular, tampoco la habrá en otras instancias de jerarquía menor, aunque que ello no haya sido óbice para la subsistencia del imperio durante tantos años. Y uno de los casos en donde esto se patentiza con mayor evidencia va a ser en el territorio que hoy llamamos Venezuela.

IV.- Habíamos advertido que apenas activada ya la dinastía Borbón será cuando se comience con una política más efectiva de integración territorial y jurisdiccional en las américas; ahora bajo la figura de provincias. Estas fungirán como unidades político-territoriales para hacer más efectivo el proceso progresivo de centralización gubernamental perseguido por los borbones; sobre ellas gravitaría una figura político-administrativa denominada Capitanía General. Y esta circunstancia fue de tal relevancia y repercusión que cuando se produce el rompimiento definitivo, las naciones emergentes la alegarán como base y argumento de su territorialidad y soberanía.

En el caso venezolano durante el reinado de Carlos V, mediante una Capitulación, parte de nuestro territorio fue repartido a unos banqueros alemanes con el fin de que éstos procedieran a descubrir, conquistar y colonizarlo. Junto a ella, ocupando parte también de lo que hoy es nuestro país, surgieron la provincia de Nueva Andalucía o de Cumaná y la provincia de Guayana en 1568; la provincia de Maracaibo en 1676 en la que se encontraban Mérida y La Grita y, la provincia de Trinidad en 1739. Estas solo para enumerar algunas. Lo cierto es que nuestra evolución política, territorial y administrativa fue accidentada, entre marchas y contramarchas, desde que comenzó la intromisión española.

Morón (1998), resume aquella evolución de la manera siguiente:

La Provincia de Margarita formó parte del distrito de la Audiencia de Santo Domingo desde sus orígenes hasta 1786,

cuando se fundó la de Caracas: Trinidad estuvo adscrita a Santo Domingo durante casi todo el siglo XVI; cuando Berrío la incorpora a Guayana pasó al distrito de la Audiencia de Bogotá; tuvo algunas alternativas hasta quedar en el distrito venezolano, donde se encuentra al ser arrebatada por los ingleses en 1797. Guayana perteneció a Santa Fe desde su creación; en 1731 fue anexada al gobierno de Nueva Andalucía, con lo cual pasó su jurisdicción a la Audiencia de Santo Domingo; en 1763 volvió al distrito del nuevo reino hasta 1786 cuando se incorporó a Caracas. Nueva Andalucía o Cumaná perteneció al distrito de Santo Domingo desde el principio, ininterrumpidamente hasta 1739; en ese año pasó a la Audiencia de Santa Fe, cuando quedó en el distrito de la de Caracas. La Provincia de Venezuela estuvo bajo la jurisdicción de la Audiencia dominicana incluso desde antes de 1528 hasta 1717; en este año pasó a depender de Santa Fe hasta 1723, cuando se extinguió el primer Virreinato santafereño: volvió la provincia de Venezuela al distrito de Santo Domingo hasta 1739; al crearse de nuevo el Virreinato de Santa Fe, el territorio provincial venezolano se le anexó, pero solo hasta 1742, cuando volvió a su Audiencia primitiva hasta tener la propia en 1786. En cuanto a la Provincia de Los Andes, sabemos que la Gobernación de La Grita, primero, el Corregimiento de Mérida después, y la Gobernación de Mérida Luego,, fueron jurisdicción de la Audiencia de Santa Fe; cuando la Gobernación se llame de Maracaibo, por haber pasado esta ciudad a formar parte de la Provincia y su cabecera, se mantendrá la Gobernación completa en aquel distrito hasta 1786, cuando se integra a Venezuela (pp. 81-82).

Como puede desprenderse de esta amplia cita, las más importantes reformas que afectaron a Venezuela y que de alguna manera coadyuvaron a definir el actual territorio que hoy nos pertenece, se producen durante el siglo XVIII, precisamente ya, con la dinastía borbónica, siempre bajo la consideración de que eramos una de las provincias de menor importancia dentro del reino. Lo cierto es que por encima de todas las consideraciones, para Quintero Lugo (2010:236), la provincia se convertirá en la “*unidad político territorial básica del sistema de gobierno hispanoamericano*”.

En el año de 1777, bajo el reinado del Borbón Carlos III, se decreta la creación de la Capitanía General de Venezuela, como una figura político-

territorial para unificar casi bajo un solo mando, el del Capitán General, en lo gubernativo y militar, el extenso territorio que hoy conforma nuestro país. Gracias al afán centralizador de la Corona para entonces, se ordenó que a dicha Capitanía pasaran a pertenecer las provincias de Cumaná, Maracaibo, Guayana, Trinidad y Margarita que estaban anexadas al virreinato de Nueva Granada. Recordemos que un año antes por Real Cédula el mismo Carlos III, se había creado la Intendencia de Caracas. Así entonces, dicha unidad política y territorial, con efectos jurisdiccionales, quedará en manos de un Capitán General como representante directo del rey y con atribuciones de vanguardia en materia civil y militar del más alto rango. Tanto así que la figura de Gobernador, Presidente de la Audiencia y Capitán General tendieron a recaer sobre la misma persona.

Con la creación de la Capitanía General de Venezuela comienza a construirse el entramado burocrático que vamos a conseguir cuando se generen nuestras primeras insurgencias claramente independentistas, durante la primera década del siglo XIX. Junto a esta institución tendremos la Real Audiencia (1787), como una suerte de órgano con atribuciones administrativas y judiciales de largo alcance y control permanente de los funcionarios públicos. Le sigue el Real Consulado (1793) que fungía como Tribunal Superior y, por último, nos topamos con el Ayuntamiento, institución de origen medieval pero que, en lo sucesivo jugará un papel trascendental durante el proceso independentista. Luego del Capitán General y de los representantes de las instituciones arriba mencionadas encontramos los adelantados, los corregidores y a los tenientes de Justicia Mayor. Cada uno con una variedad de atribuciones y facultades que no pocas veces caían en el exceso por el contacto directo que mantenían con la población.

Los años finales del siglo XVIII prepararán el escenario para el derrumbe definitivo del gran imperio español en América en tan sólo un poco más de cinco lustros. Y es que sus estructuras comienzan a fracturarse en el corazón mismo de la península. Pero terminemos con Picón Salas (1952):

Las críticas que los propios españoles hicieron durante el siglo XVIII al sistema económico y al atraso de la metrópoli, es aplicado por los criollos a las regiones americanas y comienza a trocarse en solapado instrumento de propaganda insurgente (p. 54).

El trabajo que se acaba de presentar representa solo una parte de una investigación más completa y que abarca, como su título lo sugiere, apenas algunas consideraciones históricas sobre el ensamblaje del gran imperio español en las américas. En adelante nuestra preocupación gravitará sobre la descomposición de dicho imperio.

REFERENCIAS

- Baralt, R. (2001). *Población*, en textos fundamentales de Venezuela. Caracas: Fundación para la Cultura Urbana.
- Garrido, J. (2008) *De la Monarquía de España a la República de Venezuela*. Caracas: Universidad Monte Ávila.
- González, A. (2003). *El Proceso Penal en la Administración de Justicia en Venezuela 1700-1821. Casos de homicidios y heridas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Meléndez, R. (2005). *Orígenes del Derecho Indiano hasta las Leyes Nuevas*, en revista "Mañongo", Nº 24, enero-junio. Valencia. (pp. 111-120).
- Morón, G. (1998). *Organización político-administrativa en los siglos provinciales*, en Repaso de la Historia de Venezuela, Caracas: Fundación V Centenario, Comisión Presidencial.
- Ots Capdequí, J. (1982). *El Estado español en las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Picón, M. (1952). *Dependencia e independencia en la historia hispano-americana*. Edic. Cruz del Sur, Caracas.
- Quintero, G. (2010). *El Corregidor en la historiografía venezolana. Evaluación y balance del estudio histórico de este funcionario de la burocracia del régimen hispanocolonial*, en revista "Mañongo", Nº 34, enero-junio. Valencia (pp. 231-253).

Impresión: Corporación ASM, C.A.
Valencia - Edo. Carabobo - Venezuela
Se imprimió en junio de 2013
La edición fue de 200 ejemplares.