

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa • Año 2014 • Vol 24 • N° 44 • Jul. Dic.
Valencia • ISSN 1316-5917 • PP 199002CA66



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa • Año 2014 • Vol 24 • N° 44 • Jul. Dic.
Valencia • ISSN 1316-5917 • PP 199002CA66



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Segunda Etapa Año 2014 Vol.24 / Nº44.Valencia,
Julio – Diciembre. Publicación Semestral
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
©FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VALENCIA, EDO. CARABOBO. VENEZUELA.

Depósito Legal: PP199002CA66ISSN:13165917
Código Revencyt: RVR031FONACIT:Reg200600004.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, Edil. Administrativo, Piso1, Naguanagua-Edo. Carabobo, Venezuela.

E-mail: revistafaceuc@gmail.com

La Revista Ciencias de la Educación puede ser consultada en las direcciones electrónicas: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista> y <http://www.bc.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.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>

IRESE: 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=MATERIA&cb=20&i=251>

CREDI-OEI: Centro de Recursos Documentales e Informáticos. Organización de Estados Iberoamericanos. (Colombia).<http://www.oei.es/cvenezuela.htm>

Biblioteca Universidad de Lund, Suecia:

<http://www.doaj.org/doi?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 Editorial 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

José Luis García
Asesor de la Decana

DIRECCIONES

Julio Sánchez
Dirección de Escuela
Elizabeth Martínez
Dirección de Docencia y Desarrollo
Curricular
Rosa Amaya
Dirección de Gestión Administrativa
Medardo Sánchez
Dirección de Planificación
Zoraida Villegas
Dirección de Investigación y Producción
Intelectual
Yarimar Requena
Dirección de Asuntos Estudiantiles
Teresa Mejías
Dirección de Asuntos Profesorales
Francisco Malpica
Dirección de Biblioteca
Marilín Durant
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
Decana-Presidenta

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 O.

Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dra. Rosa Amaya

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Amada Mogollón

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dr. Juan Antonio Ruffino

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dr. Wilfredo Illas

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Thairy Briceño Evans

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 de otras

Universidades Nacionales e Internacionales

TRADUCTORA

Dra. Omaira Chacón

APOYO TÉCNICO Y CANJE

María Adilia Ferreira de Bravo

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

El número que hoy entregamos a nuestra comunidad académica expresa además de un alto nivel de rigurosidad científica y de profundidad epistémica, una amplia reflexión cargada de instancias críticas y analíticas que evidencian no sólo el estatus académico de nuestros autores, sino su condición humana y sensible en torno al hecho educativo asumido en todas sus formas y manifestaciones.

Así, en la sección de ponencias tenemos la contribución de Henry Herrera Infante titulada Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. En el rubro de investigación contamos con dos trabajos, el primero, Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna presentado por Jorge Castillo y el segundo, diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado, cuyo aporte intelectual lo plantean en coautoría, Alexis Guerrero, Elvana Coronel y María Rodríguez.

El espacio de los artículos resulta el más nutrido tanto en cantidad de trabajos presentados como en visiones disciplinares asumidas, las cuales vienen a dar una amplia perspectiva de la educación advertida desde las múltiples vertientes que la configuran, rescatando así un sentido integral, complementario, realimentativo y holístico en el circuito comprensivo - explicativo de los aspectos que la delinear. De esta forma nos encontramos con el trabajo Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones, presentado por Coral Delgado. En segundo lugar, tenemos el aporte titulado la lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina cuya autoría corresponde a Claudia Berroeta. Por su parte, Wilfredo Illas nos presenta como contribución su producción intelectual titulada análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local – regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Seguidamente, José Álvarez y Belkis Dommar nos entregan su trabajo: acreditación y calidad universitaria, Luis Sierra presenta el arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia?, en la misma línea de arte y educación la autora Nadia Colasante ofrece su producto académico denominado museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. En esta sección se citan además otros títulos, entre los que destacan: competitividad y calidad de la educación en América latina de Magdiel Acosta, la educación física en el nuevo diseño curricular de Mary Carmen Camacho, el docente como modelo en la educación en valores presentado por Rhadis García; y, globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI suministrado por Natalia Chourio.

En el apartado de ensayos encontramos temáticas diversas que van desde afectividad y complejidad hasta epistemología, relationalidad y ciudadanía. En esta sección nuestros autores Magda Rivas, Heddy Hidalgo, Carlos Cochiarella, María C. González y Yamile Delgado de Smith nos proporcionan un amplio debate que vehicula, en transiciones de reciprocidad, a la educación y al acontecer social desde instancias de crítica, reflexión, análisis y diálogo.

MARTHA CECILIA SANTOS
DIRECTORA

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO PRODUCTO - AUTOR	Pág.
Presentación.....	5
PONENCIA <hr/>	
Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales Henry Herrera Infante	15-34
INVESTIGACIÓN <hr/>	
Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna Jorge Castillo	35-44
Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado Alexis David Guerrero Zambrano/Elvana Coronel Juárez/María Angélica Rodríguez	45-58
ARTÍCULO <hr/>	
Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones Coral Delgado	59-78
La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina Claudia Berroeta Celis	79-87
Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria Wilfredo Illas	88-112
Acreditación y calidad universitaria José Álvarez Solano / Belkis Dommar Pérez	113-121
El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Luis Sierra Posso	122-140

Competitividad y calidad de la educación en América Latina Magdiel Acosta Noy	141-157
La educación física en el nuevo diseño curricular Mary Carmen Camacho	158-169
Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario Nadia Colasante	170-188
Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI Natalia Chourio Urdaneta	189-203
El docente como modelo en la educación en valores Radhis García de García	204-228
ENSAYO <hr/>	
Afectividad y emociones en el docente de Educación Física Magda Elena Rivas	229-248
Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de <i>el método</i> Heddy Hidalgo Rivero	249-264
Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social Carlos Cochiarella	265-276
Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate María Cristina González Moreno / Yamile Delgado de Smith	277-292
Índice Acumulado.....	293-323



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 estudiantes, 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 un(1) CD's en formato de Microsoft Word, en cualquiera de sus versiones (97-2003, 2010, 2013).
- 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 institucional (obligatorio), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País, número y telefónico personal (obligatorio), 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). Los formatos impreso y digital que no incluya estos requisitos, no serán aceptados.

- 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 todos los trabajos presentados deben tener como **mínimo quince (15) cuartillas y un máximo de veinticinco (25) cuartillas**, incluida las referencias.

- 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 1,51 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 del resumen:

- 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.

- 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

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

a) No publicar
e) Corregir y publicar

b) Corregir exhaustivamente
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 PB, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. e-mail: revistafaceuc@gmail.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 RESEARCH: Either in progress or concluded
 - II INSTRUCTIONAL DESIGN
 - III LECTURE
 - IV ARTICLE
 - V ESSAY
- 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.

- 6) Papers should be written in 1 Y2 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.
- 7) 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 PB, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. E-mail: revistafaceuc@gmail.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 la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito -absolutamente confidencial-, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

- a) No publicar
- b) Corregir exhaustivamente
- e) 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. Adicionalmente se realizará una revisión en Google de la originalidad de los artículos, ensayos e investigaciones.
- f) 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.
- e) 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

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD NACIONAL A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO DE LAS MANIFESTACIONES CULTURALES

RESUMEN

Las manifestaciones folklóricas, en contextos religiosos y sociales, contribuyen al desarrollo idiosincrático de los pueblos. Los aportes de grupos étnicos definen cada ambiente, generan nuevas creencias y costumbres, transmitidas de generación en generación, adoptadas por los grupos sociales como parte de su folklore. Es importante para las nuevas generaciones el conocimiento de elementos culturales que definen la identidad nacional. Esta investigación es de corte cualitativo con intencionalidad de develar elementos culturales que contribuyen al fortalecimiento de la identidad nacional. Se usó el método etnográfico. Como técnicas de recolección de información, se usó la observación participante y entrevista realizada a un informante clave, miembro de la cofradía. La unidad de análisis fue la cofradía de los Pastores de San Joaquín. La categorización, análisis e interpretación de hallazgos evidenciaron que el origen de la manifestación Pastores de San Joaquín es esencialmente hispánico, con marcada incidencia negroide, la cual tiene gran arraigo y vigencia cultural.

Palabras clave: Elementos Culturales, Manifestaciones Folklóricas, Identidad Nacional.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autor:

Henry Herrera I.
hhi80@hotmail.com

Licenciado en Educación en las Menciones Ciencias Sociales y Música. M.Sc. En Enseñanza de las Ciencias Sociales. Doctorando en Educación. Profesor Adscrito a la Cátedra de Pedagogía Musical del Departamento de Artes y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Director Coral Face-UC.

**Ponencia presentada en la
LXIII Convención Anual de
AsoVAC. Universidad de
Carabobo, Valencia, del 24 al
29 de Noviembre de 2013**



LEARNING COURSE GENERAL GEOGRAPHY

STRENGTHENING NATIONAL IDENTITY THROUGH CULTURAL MANIFESTATION KNOWLEDGE

ABSTRACT

Folklore manifestations in religious and social contexts contribute to the development of people idiosyncrasy. The contributions of ethnic groups define each environment; they generate new beliefs and customs transmitted from generation to generation, taken by social groups as part of their folklore. The knowledge of cultural elements that define the national identity is important for future generations. The purpose of this qualitative research is to reveal cultural elements that contribute to the strengthening of the national identity. The ethnographic method was used. For collecting information, it was used participant observation and the interview to one informant, members of this group. The unit of analysis was the brotherhood of the Pastors of San Joaquin. Categorization, analysis and interpretation of findings showed that the origin of the Pastores de San Joaquin manifestation is essentially Hispanic with a marked African influence and also ethnic, which has deep roots and cultural force.

Keywords: Cultural elements, folklore manifestations, national identity

INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones populares determinan la idiosincrasia de los pueblos. Los diferentes elementos que aportan cada uno de los grupos étnicos que cohabitan en un lugar determinado definen de una manera particular cada entorno; es así como la creencia politeísta de los aborígenes, la adoración de las deidades africanas y el catolicismo de los europeos se sincretizan permitiendo emerger nuevas creencias y costumbres que al ser transmitidas de generación en generación son adoptadas por los grupos sociales de una región, constituyendo así lo que en ciencias sociales se conoce como folklore. De aquí el propósito de esta investigación al hacer un estudio etnográfico de una de las manifestaciones folklóricas más significativas del estado Carabobo, los Pastores de San Joaquín en la población de San Joaquín.

Esta manifestación, revestida de religiosidad con una marcada carga devocional, de origen europeo, evoca o conmemora el Nacimiento del Niño Jesús, por lo que cada 24 de Diciembre se realiza el baile de Los Pastores de San Joaquín coincidiendo con los días del solsticio de invierno.

La presencia de elementos rítmicos y melódicos y el uso de instrumentos de origen europeo como el Chineco, el Furruco (cuyo predecesor es la Zambomba) y el Cuatro (instrumento descendiente de la Guitarra), sugieren la presencia española en Los Pastores de San Joaquín, denotando a su vez la presencia de elementos de procedencia indígena.

En Los Pastores la danza y la música se expresan con la misma relevancia llenando de colorido y riqueza melódica este auto-sacramental. Esta danza, cuyo origen se remonta a la época en que apareció el primer Nacimiento o Pesebre realizado por San Francisco de Asís, permite pensar que fueron los misioneros españoles quienes la introdujeron en el continente americano a través de la acción evangelizadora.

Según Moreno (1988), los Pastores de San Joaquín se insertan en esta localidad en el año 1920 cuando procedente de Aguas Calientes, Estado Carabobo, llega Asunción Beltrán, joven conuquero, quien ejecuta el cumaco y un instrumento de origen afro-venezolano llamado carángano. Este al establecer contacto con los campesinos, incentiva el entusiasmo por una danza que era acompañada por un conjunto de parranda. El 24 de Diciembre de 1920 se realiza por primera vez la danza de “Los Pastores” nombre que originalmente tenía en Aguas Calientes y que desde entonces se conoce con el nombre de “Pastores de San Joaquín”, desde entonces y hasta ahora, ha logrado permanecer en la memoria colectiva de quienes habitan en la región. Sus personajes son una fusión de los que se representan universalmente en los Pesebres y la inclusión de algunos relacionados con la cotidianidad de San Joaquín. Su música formada por tres ritmos: el Levante (tonada de aguinaldo), el Villano (expresión coloquial de la palabra villancico) y el Entregue (su forma es una variación de la saeta), sugiere procedencia hispánica. Sin embargo, esta manifestación, con todos los elementos culturales que posee ha logrado arraigarse y establecerse en la comunidad de San Joaquín en el Estado Carabobo como parte de la idiosincrasia e identidad no solo regional sino nacional

de cada lugareño. Partiendo de esta situación, se propone dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué elementos culturales de los Pastores de San Joaquín contribuyen al fortalecimiento de la identidad nacional?

ENTRAMADO TEÓRICO

La sociología en el conocimiento de las manifestaciones folklóricas

De acuerdo con Olaso (2013), en la primera mitad del siglo pasado, en un intento por explicar los hechos sociales como fenómenos producidos por un determinismo universal, susceptibles de ser reducidos a leyes análogas a las de otras ciencias, o a una física social, Augusto Comte dio origen a la sociología como ciencia, la cual posteriormente, tras algunas vacilaciones derivadas de diversas orientaciones de los seguidores de esta ciencia (organicista, psicologista, formalista), llevó a Emilio Durkheim a ofrecer su perspectiva acerca de la sociedad, al afirmar que la sociedad constituye un ser completamente distinto a la suma de los individuos que la componen y que existe un alma o conciencia colectiva que la sociología debe estudiar.

Partiendo de este precepto, Olaso (2013) define la sociología como la ciencia que describe y trata de explicar los hechos de la conciencia humana procurando encontrar las leyes que gobiernan la evolución de las sociedades y señala que el objeto propio de la sociología lo constituyen los hechos sociales, que son diferentes tanto de los producidos por otros organismos como de los fenómenos individuales; y tampoco son hechos de orden natural, sino acciones y reacciones colectivas con un fondo espiritual que no puede pasar inadvertido.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que el folklore, en sus diversas manifestaciones, es un objeto de estudio de la sociología. Olaso (2013), al explicar el mundo de los objetos señala que éstos se clasifican, o más bien, pertenecen a cuatro regiones ónticas: la de los objetos culturales, como en el caso del folklore, la de los naturales, la de los ideales y la de los metafísicos. El autor establece que el sector de los objetos culturales está constituido por los objetos o cosas que hace el hombre,

es decir, por la obra humana: esculturas, poesías, máquinas, tecnología, obras literarias, históricas, jurídicas, entre otras. Para el investigador, la totalidad de estas obras u objetos constituyen la “cultura”, la cual define como “todas las obras hechas por el hombre actuando según valoraciones (Olaso, 2013, p.39).

Es imperativo mencionar que según Olaso (2013) los objetos culturales poseen tres rasgos distintivos. Primero, son reales, es decir, que ocupan un lugar en el espacio (son espaciales) y duran más o menos en el tiempo (son temporales). Segundo, están en la experiencia, ya que es posible percibirlos por los sentidos y tercero, tienen un sustrato, que bien puede ser un trozo de la naturaleza o la misma conducta del hombre, y un sentido, que debe ser conocido e interpretado para que sea posible captar el valor que encierra, más o menos perfectamente, dicho objeto. De manera que es posible asegurar, sin lugar a dudas que la manifestación folklórica *Los Pastores de San Joaquín* propia de la población de San Joaquín, es real, porque se localiza en dicho espacio y ha permanecido por un largo tiempo en la misma; está en la experiencia, al percibirse a través de los sentidos de quienes la ponen en práctica o simplemente la observan y tienen un sustrato que es la conducta de cada uno de los miembros de la cofradía.

La importancia de las cofradías en la preservación de las manifestaciones folklóricas

De acuerdo con Ríos (1983), etimológicamente hablando, una cofradía se define como una congregación o hermandad que forman algunos devotos, con autoridad competente, para ejercitarse en obras de piedad. De igual manera se consideran cofradías a las asociaciones, gremios, compañía o unión de gentes. Las cofradías solían fundarse con el propósito de conmemorar determinadas fiestas como las dedicadas a San Juan Bautista (caso de estudio en la presente investigación) o Corpus Christi. Las cofradías o confraternidad (las llamadas hermandades) instituyen anualmente sus actos solemnes. Algunos de los fines principales de las cofradías son festejar el Santo o la Fiesta a la cual estaban dedicadas, recoger limosnas, dar cierto boato a la fiesta y mantener el orden requerido por las autoridades eclesíásticas y civiles durante las fiestas. Sin embargo, tenían también funciones de ayuda económica, tales como

el pago de gasto del entierro de sus miembros, y en algunos casos, dar el ataúd y pagar las misas y oficios religiosos. Otra función significativa de las cofradías según Ríos (1983), es la de prestar asistencia y compañía a hermanos o miembros enfermos. Toso esto lograba el afianzamiento de rasgos de solidaridad. Acosta Saignes (1962) citado por Ríos (1983) señaló que las cofradías también servían para que se conservasen rasgos culturales como bailes o fiestas que tenían raíz africana. A la par de esta función conservadora, tenían otras de carácter sincrético al fusionar ritos y ceremoniales africanos con los rituales católicos impuestos por la sociedad colonial como en el caso de los Pastores de San Joaquín, objeto de estudio en la presente investigación.

Por tanto el estudio de la cofradía de los Pastores de San Joaquín como guardiana de una de las manifestaciones folklóricas más trascendentes dentro de la región conllevó a la realización de esta investigación, en un esfuerzo por ampliar la documentación de estas tradiciones de manera que las ciencias sociales utilicen estos recursos para la difusión y fortalecimiento de las costumbres, permitiendo que los niños pertenecientes al sector escolar venezolano conozcan las raíces e idiosincrasia de su pueblo, no solo desde el simple espectáculo, sino también a partir del conocimiento de su esencia, origen y trascendencia, así como de cada uno de los elementos contenidos en la tradición. Por otra parte, la enseñanza de las manifestaciones folklóricas en la escuela permitirá el fortalecimiento de la identidad nacional por parte de los niños mediante la adquisición de los conocimientos, prácticas, comportamientos y costumbres de su entorno y el desarrollo de roles, actitudes y valores que fortalezcan tanto su identidad personal como su identidad como venezolanos.

ITINERARIO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

El estudio emerge a partir de la matriz epistémica fenomenológica y se encuentra enmarcado en el paradigma interpretativo, orientado a lograr la interpretación, comprensión y logro de sentido de la realidad, en este caso, encaminado a alcanzar una interpretación estética de la manifestación folklórica Pastores de San Joaquín.

Método

En la búsqueda de la interpretación estética de la manifestación folklórica Pastores de San Joaquín se adoptaron los principios de la hermenéu-

tica propuestos por Gadamer (2000). De acuerdo con el autor, toda obra de arte y en este caso, cualquier objeto cultural no es pasado sino que trasciende la distancia temporal, siendo la hermenéutica la que puede encargarse de esa mediación histórica, dado que según la visión hegeliana la esencia de la historia no consiste en la restitución del pasado, sino en la mediación del pensamiento con la vida actual.

Desde esta visión el concepto de tradición adquiere inmensurable importancia para la comprensión de la mediación histórica que propone Gadamer (2000), dado que la tarea de la hermenéutica está basada en el punto medio entre la familiaridad y la extrañeza que significa la tradición, verdadero topos de la hermenéutica. En general, cuando se pertenece a una tradición se está familiarizado con ella; pero cuando se está históricamente distanciado de sus fuentes resulta extraña y distante.

En el presente estudio, gracias a los principios de la hermenéutica de Gadamer (2000) se estudió la manifestación folklórica Pastores de San Joaquín, aún presente en distintas localidades del país y eminentemente familiar para los venezolanos desde sus orígenes hasta la actualidad, alcanzando así una verdadera comprensión.

Diseño de la investigación

Por su carácter cualitativo el diseño de la investigación emergente de tipo interpretativo. En este sentido, señala Gadamer (2000) en *Verdad y Método*, que no puede darse por convencido cuando se le objeta que la reproducción de una obra de arte musical y su interpretación pueda darse en un sentido distinto al de la realización de la comprensión, por ejemplo, en la lectura de un poema o en la contemplación de un cuadro. Pues toda reproducción es en principio interpretación, y como tal quiere ser correcta. En este sentido es también «comprensión» lo hecho aquí con la música y la danza en Los Pastores de San Joaquín. Por lo tanto, esta investigación tuvo un diseño interpretativo.

Unidad de análisis: en esta investigación fueron los Pastores de San Joaquín, mientras que como actor social se contó con un cultor relacionado con la Manifestación Pastores de San Joaquín en dos visitas realizadas a la población de San Joaquín en el Estado Carabobo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información: En lo concerniente a las técnicas de recolección de información se seleccionó la observación cualitativa llevada a cabo durante los ensayos y puesta en

escena de la manifestación y la entrevista en profundidad. Los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo y las guías abiertas de tópicos de entrevista.

Técnica de análisis de la información: La técnica utilizada en el análisis de la información recopilada a través de la observación y la entrevista, fue la triangulación

Validez y fiabilidad: En la presente investigación, se usó el Criterio de Dependencia, en el cual los actores sociales certificaron mediante una hoja de acreditación que la información recolectada, transcrita y posteriormente categorizada e interpretada es lo que realmente fue dicho por el informante clave.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan algunos de los resultados más relevantes que emergen de la indagación realizada a fin de dar respuesta a la interrogante: ¿Qué elementos culturales de los Pastores de San Joaquín contribuyen al fortalecimiento de la identidad nacional?

Tabla N° 1: Manifestación Pastores San Joaquín.

PREGUNTA / RESPUESTA
<p>I: Hábleme acerca del Origen de los Pastores de San Joaquín C: Origen negroide. La hacienda Cura era propiedad de unos españoles y ellos trajeron esclavos y ellos celebraban en navidad y los negros veían y fueron haciéndolo a su manera. Un señor español los trajo para acá en mil novecientos veinte como que fue...</p>
<p>I: ¿Cómo llega esa tradición a San Joaquín? C: Es una de las tradiciones que trajo el maestro Chon y su hermano Alberto Ruiz del pueblo de Aguas Calientes, que fue donde nacieron los Pastores. Su papá y su abuelo habían sido pastores allá, el maestro Chon lego, según, en mil novecientos dieciocho y español...</p>

I: ¿Cómo se ha logrado la permanencia de esta tradición en San Joaquín?

C: Hay lo que nosotros decimos, un semillero que es donde los muchachitos aprenden todo lo de ser Pastores, cuando tienen quince años o dependiendo del tamaño lo pasa a los grandes, pero a casi todo los Sanjoaquineros le gusta los Pastores. Yo estoy desde los cinco años, porque me lo inculcaron desde pequeño.

I: ¿Qué los diferencia de otros pastores?

C... los niños, que nosotros tenemos en el semillero...El de nosotros es diferente a la de los de Aguas calientes, la de ellos es corrida y la de nosotros es más lenta, el baile también es más rápido para ellos, en cambio la de nosotros es más lento...Hay que ser Sanjoaquinero pá poder participar; por ejemplo, usted no puede ser Pastor, los hijos suyos si, si los trae chiquitos, pero tienen que pasar por la escuela o el semillero... si no hay pastores no hay San Joaquín.

I: ¿Desde hace cuánto es Ud. Pastor?

C-Empecé cuando tenía ocho años y el hijo mío empezó de cinco años, hace lo mismo que yo es cachero y hay dos más.

I: ¿Qué otras funciones tiene Ud. además de ser cachero?

C:Yo dicto talleres de los Pastores en las escuelas, en las universidades, donde me llamen

I: ¿Cuál es el Motivo de la Celebración?

C:-Uno baila por un homenaje al Niño Jesús, pá rendirle culto al Niño Jesús en la fecha en que se celebra su nacimiento. Otros más que todo lo hacen por promesa, unos bailan por baila pero promesa es salí el veinticuatro a rendirle culto y vuelvo y te repito aquellos que no le cumplen les pasa algo.

Leyenda: I = Investigador C= Cachero

La población indígena diezmada por enfermedades, desplazamientos y masacres, no podía satisfacer las necesidades laborales de la creciente economía colonial, obligando a la búsqueda de otra fuerza de trabajo, e iniciando el comercio de esclavos africanos. Se puede observar en la manifestación, la presencia negroide con rasgos amerindios, con incidencia católica, siendo los Pastores un Auto- Sacramental. Esto explica cómo esta celebración que tienen que ver con el carácter religioso dentro del campo del cristianismo, se ve influenciada por rasgos afri-

canos en un alto contenido y amerindio en menor cuantía, pero igualmente presente.

Se puede observar que la fecha de celebración de esta manifestación es fija, los Pastores de San Joaquín conmemoran el nacimiento del Niño Jesús en la fecha establecida por la iglesia católica. Esta fecha coincide en la cercanía a los días del solsticio de invierno (nacimiento de Jesús).

En San Joaquín, los Pastores, luego de Escuchar la misa de media noche representan, en el Altar Mayor de la iglesia, el acto de aparición del Ángel Gabriel, para luego continuar con el son del “Villano”, “Los Entregues” y “Levanten Pastores” a ritmo de parranda y luego concluyen realizando las distintas figuras que completan este Auto-Sacramental.

Cuadro N° 1: Descripción del Origen de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
<p style="text-align: center;">Permanencia</p> <p>-Porque me lo inculcaron desde pequeño. ... los niños, que nosotros tenemos en el semillero... ...el de nosotros es diferente a la de los de Aguas calientes, la de ellos es corrida y la de nosotros es más lenta, el baile también es más rápido para ellos, en cambio la de nosotros es más lento... -Hay que ser Sanjoaquinero para poder participar; por ejemplo, usted no puede ser Pastor, los hijos suyos si, si los trae chiquitos, pero tienen que pasar por la escuela o el semillero... -Empecé cuando tenía ocho años y el hijo mío empezó de cinco años, hace lo mismo que yo es cachero y hay dos más. Yo dicto talleres de los Pastores en las escuelas, en las universidades, donde me llamen ...si no hay pastores no hay San Joaquín. -Yo estoy desde los cinco años, hay lo que nosotros decimos, un semillero que es donde los muchachitos aprenden todo lo de ser Pastores, cuando tienen quince años o dependiendo del tamaño lo pasa a los grandes, pero a casi todo los Sanjoaquineros le gusta los Pastores.</p>

A grandes rasgos puede observarse una marcada permanencia de las manifestaciones en la actualidad. En Los Pastores de San Joaquín ésta viene dada por la creación de semilleros y la importancia tradicional que tienen para la comunidad e incluso el estado, que los considera parte importante de su patrimonio cultural.

Cuadro N° 2: Descripción del Origen de la Manifestación Pastores de San Joaquín.

Pastores de San Joaquín
<p>Motivo de la Celebración</p> <p>-Más que todo lo hacen por promesa, unos bailan por baila pero promesa es salí el veinticuatro a rendirle culto y vuelvo y te repito aquellos que no le cumplen les pasa algo.</p> <p>-Uno baila por un homenaje al Niño Jesús, pá rendirle culto al Niño Jesús... -Bueno se hace para rendir un homenaje al Niño Jesús en la fecha en que se celebra su nacimiento.</p> <p>-Para celebrar el nacimiento del Niño Jesús.</p>

De acuerdo a la opinión aportada por los entrevistados, el motivo de la celebración de la manifestación es de carácter religioso y está directamente relacionado con una las fechas más importantes del santoral católico. Los Pastores de San Joaquín se realizan con el propósito de festejar el nacimiento del Niño Jesús. Según su opinión, esta fecha se aprovecha para pagar las promesas ofrecidas a esta divinidad.

Cuadro N° 3: Descripción del Origen de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
<p>Cambios en la Manifestación</p> <ul style="list-style-type: none">-Son muy pocos los cambios, después que le pusieron el ángel se cambió el vestido del titirijí..... todo es lo mismo, el baile los cantos, lo único que ha cambiado es el vestuario porque antes era de papel crepé y ahora es de tela.-Antes había un sólo cachero, pero de un tiempo acá, se le agregó otro porque hay mucha gente del público y bueno antes el titirijí era un pájaro; ahora le pusieron orejas y es más bien un ovejo...-Nosotros le agregamos el viejo, la vieja, el ángel y hasta unos ovejos y el titirijí...-Yo siento que no ha cambiado.

En la manifestación estudiada se puede observar que son pocos los cambios que se producen. En Los Pastores de San Joaquín se han suscitado variaciones en la vestimenta, sustituyendo el papel crepé por telas que resultan más duraderas y en la transformación del titirijí, ave nocturna de la zona, en una especie de mutante al colocarle orejas que semejan a las de las ovejas.

Cuadro N° 4: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
<p>Estructura Musical</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Charrasca, maraca, furrucu, tambor y cuatro.-Cuatro, tambor, charrasca, maracas y un pandero-Cuatro, tambor, charrasca, maracas y pandero.-El tambor, las maracas, el cuatro, la charrasca y el pandero.

En los instrumentos musicales utilizados por los pastores de San Joaquín se observa la influencia de las tres culturas primigenias que estuvieron presentes en el proceso de colonización en nuestro territorio. Existe la presencia de instrumentos de origen prehispánico, como lo son las maracas y de origen hispano, como en el caso del cuatro, que al igual que el pandero son producto del proceso de intercambio cultural que ocurre por la presencia de los moros durante ochocientos años en el territorio español. El cuatro venezolano es un instrumento que se origina de la guitarra de cuatro órdenes o cuerdas de la que a su vez se derivan la vihuela y el laúd. Su procedencia es árabe; en aquel entonces se llamaba “guitarra”, término que se refiere a la cítara clásica. El furruco también tiene origen europeo con una gran similitud a la Zambomba, instrumento utilizado en España.

Cuadro N° 5: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín.

Pastores de San Joaquín
<p style="text-align: center;">Estructura Musical Tipos de Movimientos</p> <p>-Son el Levanten, son siempre a lo Divino, después viene el Entregue, ese acompañado por el cuatro solamente, lo puede cantá cualquiera de la parranda, improvisao, pero, hay uno que no cambia, que es el que canta el Cachero. Por último el Villano, ese puede sé a lo divino, pero también a los hombres, a lo humano pues.</p> <p>-El levanten, el entregue y el villano.</p> <p>-Son el Levanten, son siempre a lo Divino, después viene el Entregue...por último el Villano, ese puede sé a lo divino, pero también a los hombres, a lo humano, pues.</p> <p>Dentro de la Iglesia se canta el Levanten después viene el Entregue donde se recitan versos que después se cantan, pero donde la gente goza es en la calle cuando se cantan los Villanos.</p>

Según la opinión de los encuestados, la música de los Pastores de San Joaquín consta de tres movimientos: el “Levanten”, que es un aguinaldo tradicional dedicado al Niño Jesús, en tonalidad de Re mayor con medida de cinco por ocho y que comienza siempre con la misma estrofa; el “Entregue” de medida libre y tonalidad de Re Mayor, donde también se entona siempre la misma estrofa para concluir y un tercer movimiento llamado “Villano” que se entona mientras van por las calles (los Villanos se diferencian de los villancicos porque dejan de lado los temas devocionales para darle cabida a la procacidad y al doble sentido), con ritmo de dos por cuatro y tonalidad de Re Mayor.

Cuadro N° 6: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
<p>Lugar y Momento en que se Ejecuta la Música</p> <p>-Hay versos sarcásticos y groseros, pero esos se dicen en la calle, hay también de promesas al Niño Jesús a él se le canta con mucha devoción en la Iglesia...</p> <p>-Una parte se hace en la Iglesia durante la celebración, la otra en la calle...</p> <p>-El <i>Villano</i>, que se puede cantar en la calle...<i>Levanten</i> que si se canta en la Iglesia al igual que el <i>Entregue</i>.</p> <p>-Dentro de la Iglesia se canta el <i>Levanten</i> después viene el <i>Entregue</i> donde se recitan versos que después se cantan, pero donde la gente goza es en la calle cuando se cantan los <i>Villanos</i>.</p>

Los entrevistados relacionados con los Pastores de San Joaquín opinan que hay una parte ceremonial que se realiza dentro de la iglesia y otra que se realiza fuera de ella.

Cuadro N° 7: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín.

Pastores de San Joaquín
<p style="text-align: center;">Partes de la Danza</p> <ul style="list-style-type: none">-La Cruz, la empalizá, el molinete y el entreverao.-La cruz, el molinete, la empalizada y el entreverao.-La danza está conformada por la Cruz, la Empaliza, el Molinete y el Entreverao. Antes hacíamos la ese.-La cruz, el molinete, la empaliza y el entreverao

La danza de los Pastores se realiza en fila doble, ejecutando figuras coreográficas con una gran belleza interpretativa, conjugándose la originalidad con la pureza de la danza, que sin ser interpretada por profesionales de esta expresión artística, habla por sí sola de la seriedad y amor de los integrantes del grupo. A los compases del villano la actuación de “El Cachero” es de vital importancia para la ejecución de cada figura de la danza, quien la sincroniza junto al “Primer pastor” y “Primera Pastorcilla”. Las cuatro figuras principales son: “La Cruz”, “La Empalizada”, “El Entreverao”, “El Molinete” y cuando hay tiempo y espacio “La Ese” o cualquier otra figura improvisada siguiendo la instrucciones del director del conjunto y del “Cachero”.

Cuadro N° 8: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
<p style="text-align: center;">Danza Vestimenta para la ocasión</p> <ul style="list-style-type: none">-Cada quien tiene su traje que lo identifica con su personaje.-Los pastores todos tienen su traje especial.-Cada uno tiene su vestimenta: los pastores, pastorcillas, que son hombres disfrazados y así todos....-Si cada personaje tiene su traje, los pastores adornan sus sombreros con cintas de colores, las pastorcillas que son hombres disfrazados, el titirijí tiene un traje blanco y así todos nosotros tenemos nuestro traje.

Los Pastores de San Joaquín tienen vestimenta acorde con los personajes a los cuáles representan: Pastores, franela y pantalón blanco, alpargatas, sombrero alto decorado con cintas, Saya o falda hecha con cintas de tela, Chineco o gajillo. Las Pastorcillas llevan sombrero de cogollo con crinejas decorado con flores de papel de varios colores, blusa, camisa manga corta o franela blanca, falda floreada, una maraca decorada con papel crepé y alpargatas. El Cachero porta sombrero de pastores, Saya o falda hecha con cintas igual a la de los pastores, alpargatas, cachos de ganado unidos por un listón de madera y decorados con cintas de papel de diversos colores en cada extremo de los cachos. El titirijí usa braga o mono de cuerpo entero que va recubierto de motas de algodón o tela de paño, mascar de tela de peluche blanco, guantes de tela de peluche blanco, zapatos deportivos blancos, pandereta con membrana de cuero. El viejo lleva paltó y pantalón negro, camisa manga larga blanca, alpargatas, barba y bigotes artificiales y sombrero de cogollo. La vieja, vestido manga larga, debajo del cual se aumenta los glúteos con almohadas, alpargatas, guantes de seda, tul o mantilla que le cubre el rostro y la cabeza. El ángel con vestido largo color pastel y alas. Por último, las ovejas cargan un mono blanco y una máscara del mismo color.

Cuadro N° 9: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
Elementos Mágicos -Han sucedido casos en que los muchachos que no han cumplido han sido castigados, yo mismo he sido castigado, una vez que me puse a tomar; claro todavía no tenía estas responsabilidades, y me sucedió un percance... -Hay mucha gente que le pide milagros al Niño... -Hay mucha gente que le pide milagros al Niño...pregúntale a Jorge lo que le pasó por haberse ido a parrandear y no bailar al Niño. -Bueno hay gente que le pide milagros...

En esta manifestación se observa la creencia en los milagros que no son más que actos prodigiosos atribuidos a los santos. Al Niño Jesús le

atribuyen muchos favores concedidos a los pastores por su constancia, pero también se le considera inflexible castigador. Esa atribución de comportamiento humano del Niño puede considerarse como un elemento mágico que incide en la celebración en este Auto-Sacramental.

Cuadro 11: Análisis de los Componentes de la Manifestación Pastores de San Joaquín

Pastores de San Joaquín
Elementos Religiosos -Más que todo lo hacen por promesa, unos bailan por bailá, pero promesa es salí el veinticuatro a rendirle culto...la gran mayoría somos devotos, uno baila por un homenaje al Niño Jesús, pá rendirle culto al Niño Jesús en el sentido que los veinticuatro se deja todo, parranda, la broma y entonces uno se viene a rendirle homenaje al Niño Jesús... -Hay que creer, pregúntale a Jorge lo que le pasó por haberse ido a parrandear y no bailarle al Niño. Hay muchas personas que sobre los pastores pagan promesas pero yo no mucha; mi tía Luisa (Camacho) me enseñó a querer y creer en el Niño...

De acuerdo con la opinión del entrevistado, esta manifestación surgió durante el proceso de colonización. Allí hubo una fusión de las culturas primigenias: aborígen y española con la posterior inclusión de la etnia africana, mediante la trata negrera.

Ante esto, la Iglesia católica exigía a la corona española que los esclavos traídos a América fueran bautizados, aunque los amos se ocuparon poco del bienestar de las almas de sus siervos. Los indios de las misiones estaban bajo estricto control de los frailes españoles, lo cual no les permitía conservar sus antiguas religiones. De vez en cuando estos grupos oprimidos tenían permiso para celebrar fiestas, que se presume eran dirigidas a sus divinidades ancestrales y no a los santos católicos. Debido a la imposición de la religión católica a los grupos prehispánico y africano, estos se vieron en la necesidad de solapar sus creencias y sus deidades, tras el manto que les propiciaba el santoral católico. Los

Pastores de San Joaquín son un Auto-Sacramental. De acuerdo con información contenida en la Enciclopedia Microsoft Encarta (1996), los autos son el conjunto de representaciones dramáticas, cultos, ritos litúrgicos y otras prácticas festivas religiosas y profanas originadas la edad media. En su variante religiosa los autos, adoptan el principio de “entretenimiento morigerado e inocente” y se convierten en representaciones de diversos episodios bíblicos, vidas de santos y ceremonias litúrgicas y rituales. Por su parte, los autos-sacramentales son más complejos en su estructura y suponen la expresión culminante del teatro religioso del barroco. Están conformados por una introducción, denominada loa, y culminan con una serie de cantos (villancicos) y bailes que desembocan en la salida al escenario de actores o en un final apoteósico resaltando la naturaleza de las festividades donde hallan su origen. Los temas fundamentales se extraen de la eucaristía y de los sacramentos de la Iglesia Católica, y su misión consiste en resaltar la trascendencia y cumplir las verdades y principios de la fe, así como proclamar la intención ejemplarizante los beneficios que procura el alma, por estas razones, se concluye que Los Pastores de San Joaquín son un Auto-Sacramental.

APROXIMACIONES FINALES

El origen de la manifestación Pastores de San Joaquín es esencialmente hispánico con una marcada incidencia negroide, las cuales surgen durante el proceso de colonización a raíz de la imposición de la religión católica en el nuevo continente.

Los Pastores de San Joaquín se celebran en fechas cercanas al solsticio de invierno, el día 24 de Diciembre.

La permanencia de los Pastores de San Joaquín tienen gran arraigo en su entorno, bien sea por la inserción de las nuevas generaciones a través del proceso formal o por la asimilación espontánea producto del acercamiento con la manifestación. Pastores de San Joaquín deben su permanencia a la inducción formal de las nuevas generaciones (semi-lleros).

El motivo de celebración de cada manifestación es de carácter religioso y están relacionadas con una de las fechas más importantes del santoral católico. Los Pastores de San Joaquín conmemoran el nacimiento del niño Jesús.

Desde sus inicios, esta manifestación mantiene su esencia. Los cambios que ha experimentado solo han surgido con la intención de asegurar su permanencia en el espacio y en el tiempo.

En los Pastores de San Joaquín, convergen los instrumentos musicales de tres culturas: amerindia, africana e hispana. Su música posee básicamente tres movimientos de origen español. Una parte ceremonial de la música se ejecuta en el interior de la iglesia y la otra fuera de ella. En su danza realizan una connotada interpretación coreográfica regida por patrones preestablecidos, combinándola con elementos del teatro a través de la representación de aquellos personajes que conformaban el primer nacimiento o pesebre realizado por San Francisco de Asís, para lo cual usan un traje especialmente concebido para la ocasión. Al Niño Jesús homenajeado por los Pastores de San Joaquín se le atribuyen innumerables milagros para sus creyentes y castigos para aquellos que incumplen las promesas.

Las festividades de los Pastores de San Joaquín son un Auto-Sacramental que están directamente relacionadas con la religión católica y están enmarcadas en la conmemoración del nacimiento de la figura más importante del santoral católico: el Niño Jesús. La devoción está presente de manera fervorosa en esta expresión, siendo la parte sacramental la que cobra mayor importancia. De los africanos, se adoptan los elementos mágicos tales como la creencia en los castigos o malos augurios a quienes no pagan sus promesas. De los indígenas adquiere su carácter chamánico, esto es, en general la creencia de que el mundo visible y tangible está impregnado por fuerzas y espíritus invisibles.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2010). *La Construcción Social de la Realidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Gadamer, H. (2000). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2004). *¿Quién soy yo y quién eres tu?* Comentario a Cristal de aliento de Paul Celan. [Trad. AdanKovacsics]. España: Herder.

- Microsoft Corporation. (1996). Enciclopedia Microsoft Encarta 96 [cd-rom].
- Moreno, A. (1988). Pastores de San Joaquín. Publicación del Centro Socio-Cultural San Joaquín. San Joaquín: Autor.
- Olaso, L. (2013). *Curso de introducción al derecho*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ríos, C. (1983). *Cofradías. Folklore y currículum*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura. Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore.

APROXIMACIÓN FENOMENO LÓGICA HERMENÉUTICA DE LOS INTERVALOS MUSICALES Y LA AUDICIÓN INTERNA

RESUMEN

La educación holística del oído musical de acuerdo con mi experiencia como profesor de música está disociada y fragmentada principalmente en dos bloques, por un lado, el teórico, el cual ocupa el centro de la formación básica del estudiante y por otro, la audio-percepción que posibilita una vía para el desarrollo de la audición interna, todo ello da como resultado una deficiente educación del oído y que hoy día se agudiza debido a una tendencia de desarrollar solo aspectos de la teoría básica de música y de la educación instrumental. Docentes y especialistas en música ven con preocupación el poco desarrollo del oído y frecuentemente tratan de incorporar estrategias metodológicas en los programas de educación musical para tratar de mejorar la deficiente audición interna. Así pues, una aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales con miras a develar una posible ontología de los mismos para que nos ayude a valorar la importancia del estudio holístico del oído podría resolver la problemática planteada. Ante la necesidad de buscar una vía para mejorar lo antes expuesto, esta investigación se centrará en una aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna en los estudiantes de la Mención Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Se seguirán los lineamientos de la investigación cualitativa y del método fenomenológico hermenéutico.

Palabras clave: Educación Musical, Procesos Musicales, Ontología Situacional De Los Intervalos.

Autor:

Jorge E. Castillo
jorcasmia@hotmail.com

*Licenciado en Música (Composición) en el Instituto Universitario de Estudios Musicales I.U.D.E.M. Profesor Ejecutante de Clarinete en el Conservatorio de Música de Maracay. Maestría en Música (Dirección de Orquesta) en la Universidad Internacional de la Florida (F.I.U). U.S.A. Profesor Ordinario de la FaCE-UC, adscrito al Departamento de Arte y Tecnología Educativa. Asistente del Director de la Orquesta Sinfónica y la Orquesta de Cámara de la Universidad Internacional de la Florida, (F.I.U). Docente de la Escuela de Música "Sebastián Echeverría Lozano", Valencia. **Secretaria de Educación del Gobierno de Carabobo.***

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

INVESTIGACIÓN



APPROACH PHENOMENOLOGICAL HERMENEUTICS MUSICAL INTERVALS AND INTERNAL HEARING

ABSTRACT

The center of the training of the student and on the other, the teacher allowing a pathway for the development of the internal hearing, all this gives as a result a poor education of the ear and which today is acute because of a tendency to develop only aspects of the basic theory of music and the instrumental education. Teachers and music specialists come with concern the little ear development and often try to incorporate methodological strategies in music education programs to try to improve the poor internal hearing. Thus, a hermeneutic phenomenological approach of the musical intervals with a view to uncovering a possible ontology of them will help us to evaluate the importance of the holistic ear study could solve the problems raised. Given the need to find a way to improve the above, this research will focus on a hermeneutic phenomenological approach of the musical intervals towards the development of the internal hearing on the students of the mention of music of the Faculty of Sciences of the Education of the University of Carabobo. The guidelines of qualitative research and the phenomenological hermeneutic method will follow.

Keywords: music education, musical processes, situational ontology of intervals

PRÓLOGO

A lo largo de la historia y para muchas culturas la música está asociada tanto a la creación del universo como a la creación del lenguaje y su concepción a un todo ordenado armónicamente.

Es por ello, que el concepto de música universalis, por ejemplo, da cuenta de esto (un fino hilo sonoro manteniendo la justa proporción de los cuerpos celestes y de su movimiento)".

Ahora bien, esta especulación metafísica podrían confirmarse científicamente gracias a las investigaciones realizadas para el Estudio Espectroscópico de Oscilación de Bariones, por sus siglas en inglés, BOSS, el cual

sostiene que al menos unos 30,000 años luego de iniciarse el Big Bang la materia oscura hizo colapsar a la materia visible en densas cantidades forzándola a que se recuperara, esto generó ondas acústicas las cuales se expandieron en el universo y que luego de alcanzar una temperatura ideal, terminó por fijarlas, de esta manera donde había más materia se formaron más galaxias. Se plantea que para llegar a estas conclusiones, el equipo del BOSS examinó 265,000 galaxias, encontrando que un número excesivo de estas, cabe destacar, organizadas además en parejas, están separadas por una constante de 500 millones de años, que es justamente el radio esperado de las ondas de sonido predichas. En efecto, invocando la constante cosmológica (densidad de energía negativa intrínseca del vacío), este modelo sugiere que la cantidad de energía en un volumen de espacio dado no varía con el tiempo, lo que nos lleva a considerar, que la noción de la “música de las esferas” formulada por Pitágoras hace miles de años con nada más que especulación o intuición metafísica podría ser, después de todo, cierta. Ananthawamy (2012: 17)

ANTECEDENTES

Los orígenes del estudio de los sonidos musicales se remontan a los siglos VI y V a.C., en la Escuela Pitagórica, donde la música era considerada una ciencia. Para los Griegos el significado de armonía es metafísico y cosmológico, el cual está expresado por la relación numérica, durante estos siglos no solo se investigó acerca del origen de los sonidos sino que también se realizaron complejas investigaciones sobre la ontología de la música (la base física del sonido).

Uno de los pioneros en la investigación del sonido fue Pitágoras de Samos (ca. 580 a.C - 495 a. C) él experimentó por primera vez con un instrumento llamado monocordio, representó de forma gráfica los sonidos y estableció la relación numérica entre intervalos musicales (la distancia entre los sonidos) y la longitud de la cuerda tensada en el monocordio, sentando las bases del fenómeno físico armónico y de la acústica musical. Las armonías y proporciones que rigen al universo (macrocosmos), rigen al hombre (microcosmos) y de igual manera a la música. Esta teoría Pitagórica fue seguida por Platón y durante toda la edad media hasta la edad moderna, época en la que la música estaba considerada ciencia especulativa y rígida, incluso la arquitectura se basó en las proporciones armónicas consonantes surgidas de la música las cuales fueron utilizadas en la construcción de los edificios más representativos (el diapasón, el diapente y el diatesarón).

Mucho tiempo después hacia siglos VIII y IX con el Renacimiento Carolingio, las consideraciones antiguas de la música como ciencia y sus leyes como espejo de las del universo fueron retomadas e incluidas en las siete artes liberales. Parafraseando a Ayala (2004:13) podemos ver la división de las siete artes liberales y la ubicación de la música en ella. Por un lado está el grupo matemático denominado *Quadrivium* formado por: la Aritmética, la Música, la Geometría y la Astronomía, y por el otro, el de la Retórica, constituido por el *Trivium*, el cual incluía a la Gramática, la Lógica y la Retórica.

Ahora bien, podemos decir que la diferencia entre las modalidades artísticas y la experiencia vivenciada es el tipo de materia utilizada en una obra por el artista creador, por ejemplo: el compositor utiliza el sonido, las leyes físicas de las que se desprenden las normas formales de la música o dicho de otro modo, la teoría de la música. En efecto, una parte de la teoría de la música se refiere a los intervalos musicales, ellos son, en concreto, los elementos estructurales y esenciales de la música, por lo tanto, para estudiarlos holísticamente es conveniente comenzar por considerar el hecho sonoro y las formas de su producción.

¿Cómo se genera el sonido?

El fenómeno indispensable para la producción del sonido es un cuerpo en vibración el cual genera ondas de compresión u ondas sonoras que atraviesan diversos medios de propagación tales como el aire, agua o cuerpos sólidos hasta llegar al oído, por consiguiente, estos factores originan lo que se conoce, por un lado, como sonidos determinados y por el otro, como sonidos indeterminados, estos dos grupos de sonidos tienen características distintivas, la vibración, la cual los diferencia notablemente. Los sonidos determinados tienen vibraciones regulares y se les llama sonidos musicales, mientras que los sonidos indeterminados tienen vibraciones irregulares y producen ruido.

Parafraseando los apuntes del Departamento de Música IES Mateo Alemán (San Juan de Aznalfarache, Sevilla), encontramos, que los sonidos determinados tienen tres cualidades fundamentales: altura, intensidad y timbre. La altura está relacionada con el número de vibraciones que realiza la onda sonora en un segundo, esto se denomina *frecuencia*, y es lo que determina que un sonido sea agudo, medio o grave. La *intensidad* por otro lado, dependerá de la amplitud de la onda sonora, esto origina

una variedad de gamas de intensidades que van desde lo más sutil auditivamente hablando hasta lo más estridente y, por último, el *timbre*, lo cual está asociado a los armónicos o parciales que producen las ondas sonoras y estos a su vez originan las características audibles del sonido, por ejemplo: el sonido característico de un violín o el de un violoncello.

Llama poderosamente la atención que la física cuántica de alguna manera incorpora a sus teorías la noción de vibración antes mencionada, por ejemplo: la física cuántica describe a las partículas elementales no como corpúsculos, sino como vibraciones de minúsculas cuerdas, consideradas entidades geométricas de una dimensión. “Sus vibraciones se fundan en simetrías matemáticas particulares que representan una prolongación de la visión Pitagórica del mundo y la recuperación, en pocas palabras su antigua creencia de la música de las esferas, creando así la más moderna visión del universo” Ananthawamy (2012 s.p.)

De esta manera podemos decir que para producir una escala musical solo necesitamos variaciones de frecuencias, es decir, varia alturas, y de este modo, se genera la escala general, la cual, se registra en el rango audible más bajo de (16-20 vibraciones por segundo) hasta el más agudo de (20.000 vibraciones por segundo) y para nombrar las diferentes alturas obtenidas, utilizamos los monosílabos: do, re, mi, fa, sol, la y si, los cuales son una pequeña porción de la escala general. De esta forma podemos deducir que la primera interacción lógica entre los sonidos musicales o sonidos determinados son las distancias entre ellos, a lo que llamamos *intervalos*.

Así pues, los intervalos, *entendiéndolos como distancias*, son el centro del presente artículo, el cual, está tomado de mi tesis doctoral titulada: **Aproximación Fenomenológica Hermenéutica de los Intervalos Musicales y de la Audición Interna**. En esta investigación busca realizar una aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos para describirlos y comprenderlos por lo que son esencialmente, para luego interpretarlos y utilizarlos en el proceso de formación del oído (audición interna), e incorporarlos a la conciencia; por consiguiente, dicho proceso, nos ayudaría a desarrollar una vía que nos conduzca hacia el desarrollo de la audición antes mencionada.

Este trabajo parte de un pensamiento filosófico que lo conduce a obtener dicha aproximación fenomenológica hermenéutica; este pen-

samiento puede estar contenido en lo que Husserl (1900) llamó la fenomenología trascendental, cuya piedra angular es la intencionalidad, descrita por el Filósofo en las *Investigaciones Lógicas* como:

La propiedad de las vivencias de estar referidas a algo. La vida de conciencia es necesariamente intencional, esto es, todas las vivencias se refieren necesariamente a objetos, (objetos intencionales). De acuerdo a esta teoría, la pregunta por el sentido intencional se responde a partir de las vivencias perceptivas en las que se captan objetos reales o irreales. De esta manera la reducción eidética permite captar lo que aparece en términos de esencias. Así pues para Husserl la filosofía entendida en estos términos es para explicar el origen y el sentido del mundo al reflexionar sobre la experiencia intencional". Husserl (1900-1901: 3)

Esta perspectiva nos conduce a una nueva fenomenología; por un lado, la de Husserl basada en la observación y percepción y, por el otro, la fenomenología hermenéutica o hermenéutica simplemente, basada en la comprensión e interpretación. Así pues, la presente investigación abordará el estudio de los intervalos musicales a través de la de la fenomenología trascendental y la hermenéutica, haciendo énfasis en la ontología fundamental Heideggeriana, línea estructural de su pensamiento filosófico, el cual se originó en Husserl, desembocando en la fenomenología hermenéutica como analítica existencial del Dasein.

Este estudio no busca diseñar un método para la enseñanza de los intervalos, sino teorizar acerca de la importancia de desarrollar la audición interna en los estudiantes de la Mención Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, lo cual podría alcanzarse mediante dicha aproximación fenomenológica-hermenéutica. Yo parto de la idea que hay que entender holísticamente a los intervalos musicales, debemos comprender sus relaciones funcionales y estructurales en el discurso musical y que es imposible concebir una idea musical que no surja de las relaciones interválicas. Por tal motivo, para mí es indispensable utilizar el entrenamiento auditivo en el estudio de los intervalos musicales, así como el conocimiento holístico de los mismo para desarrollar la audición interna; tomando y parafraseando lo dicho por Burns y Ward (1982, quienes aseguran que la capacidad de

algunos músicos de reproducir en la conciencia la altura exacta de los sonidos o discriminar las distancias entre ellos, esto es, el *oído interno*, no es común; de ésta manera el entrenamiento auditivo o audio perceptivo podría ayudar a crear contenidos de conciencia, mediante la repetición de las distancias entre los sonidos y así lograr el objetivo trazado.

El desarrollo de la audición interna podría conectar a los intervalos con el hecho musical (afinación, armonizar, componer, etc.), el aprendiz podría interpretar una melodía analizando los intervalos contenidos en la partitura, los cuales sonarían en la conciencia y no interpretarla porque se ha escuchado varias veces, es decir de oído, lo que evidencia desconocimiento de las relaciones interválicas y por supuesto, ausencia de audición interna.

Assumiendo, entonces, que la entonación de los músicos se basa en sus habilidades para reproducir sonidos previamente grabados en la conciencia, es conveniente considerar tres hipótesis alternativas hechas por: Burns y Ward (1982), Plomp y Levelt (1965:3) y Terhardt (1977, 1978:3) para el desarrollo de la audición interna:

- 1.- Burns y Ward (1982), Básicamente la altura de las notas musicales son aprendidas de las escalas de una cultura determinada, cuyos intervalos fueron originalmente elegidos al azar.
- 2.- Plomp y Levelt (1965), La altura de las notas son aprendidas de escalas de una cultura, cuyos intervalos derivaron de consideraciones sobre consonancia sensitiva.]
- 3.- Terhardt (1977, 1978), La altura de las notas se basan en el temprano e inconsciente aprendizaje de las relaciones entre los parciales de sonidos ambientales, principalmente la voz hablada.

Ahora bien, para lograr recolectar la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, utilizaré la metodología cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico. Martínez (2006:124) reflexiona sobre los procesos metodológicos para abordar la realidad de nuestro tiempo:

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho

más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos sin alternativa posible para lograr el progreso de la sociedad en que vivimos. De aquí ha ido naciendo, una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas para abordar y enfrentar ésta compleja realidad.

Estos procesos metodológicos se conocen hoy con el nombre de Metodologías Cualitativas, estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos. Sobre estos procedimiento comenta Astor (2002:23) “La filosofía ha diferenciado lo que es el objeto (la cosa en sí) y lo que aparece ante nuestra percepción (el fenómeno), si se quiere alcanzar la comprensión de la esencia a través de un examen de la percepción de la existencia aparente, siguiendo un método sistemático, esta paradoja entre esencia (lo que es) y fenómeno (lo que aparece)”, es ampliada por Sagredo (1997:88), citado por Astor (ob. cit.) :

El fenómeno tiene que ver con la percepción y la esencia con la comprensión. Por comprensión se entiende la toma de conciencia de la estructura, de la organización y de las relaciones entre las partes; todo lo cual brinda sentido al fenómeno. Fenómeno y esencia no pueden ser vistos como entes separados, sino como aspectos que se interrelacionan y que gracias a ellos, podemos comprender uno a través del otro.

Todo esto supone una actitud fenomenológica y para lograr tal actitud, Husserl (1992) propone el método de la reducción fenomenológica, pero solo es posible la reducción mediante un acto voluntario, de puesta entre paréntesis, de todas aquellas condiciones que impiden un acceso directo al fenómeno. Sobre esto Astor (2002:23) comenta:

La reducción fenomenológica permite el surgimiento de dos direcciones de la conciencia observante: la dirección, noética y la noemática. El noéma es el término Husserliano usado para referirse a los diferentes datos, a la forma de lo que se puede mostrar a la intuición pura, es el sentido obje-

tivo de una vivencia. Mientras que la noésis es el elemento subjetivo de la vivencia, formado por todos los actos que tratan de aprehender el objeto, como el percibir, recordar o imaginar, es el fluir de la conciencia focalizado intencionalmente a un objeto que la trasciende.

La orientación pedagógica de la presente investigación se considera importante ya que representa un aporte al conocimiento tanto de los intervalos como al desarrollo de la audición interna en la educación musical, la cual permite el fortalecimiento de los programas actuales de enseñanza de la música, con miras a desarrollar mejores estrategias de aprendizaje, con características investigativas, creativas y participativas que le permitan al alumnos independencia en la formación de criterios del saber y el hacer. El significado pedagógico y positivo de desarrollar la audición interna le brinda a los docentes y alumnos por igual la posibilidad de alcanzar una mayor autovaloración de las distancias interválicas y más importante aún contribuirá a mejorar el proceso de aprendizaje, comprensión e interpretación de los intervalos musicales, ya que, mediante esta investigación, se podría sistematizar el estudio de dichos intervalos, fortaleciendo así su conocimiento, profundizando y desarrollando la audición interna y estimulando al alumno a crear conciencia en la importancia de los mismos.

Por lo antes expuesto creo necesario el enfoque fenomenológico hermenéutico de la presente investigación, dicho enfoque me permitió dar respuesta a las interrogantes que movieron el estudio y me llevaron a proponer una vía hacia el desarrollo de la audición interna en los estudiantes de la Mención Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. De los resultados obtenidos en la investigación se observó que un cambio de la metodología implementada en la enseñanza de los intervalos musicales generó una actitud reflexiva, orientada a tomar conciencia para valorar el estudio de dichos intervalos, actitud que pudo ser incorporada a la formación y desarrollo de la audición interna. De igual manera, consideré pertinente el estudio planteado ya que abarcó a profesores, directores tanto corales como orquestales y a compositores por igual; todos los aportes del mismo podrían ser utilizados en los programas de educación musical impartidos en escuelas de música, conservatorios y universidades tanto nacionales como internacionales.

REFERENCIAS

- Astor, M. (2002) *Aproximación fenomenológica a la obra de Gonzalo Castellanos Yumar*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la Fenomenología*. Barcelona: Madrid: Paidós Ibérica.
- Husserl, E. (1979) *La Filosofía como Ciencia Rigurosa*. Madrid: Magisterio Español.
- Lares, V. y otros. (1991) *Lenguaje Musical*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura.
- López, J. (1988). *La Música de la Posmodernidad "Ensayo de Hermenéutica Cultural."* Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa*. Revista de Investigación en Psicología.

DISEÑO INSTRUCCIONAL APLICADO A UN MATERIAL EDUCATIVO COMPUTARIZADO

RESUMEN

El objetivo del estudio fue aplicar un diseño instruccional a un Material Educativo Computarizado, fundamentado en las teorías de aprendizaje de Piaget, Brunner, entre otros y en el diseño instruccional de Arias, López y Rosario. El estudio se basó en un diseño descriptivo, bajo la modalidad de proyecto factible. La muestra utilizada estuvo constituida por nueve participantes de la asignatura Introducción a la Multimedia del Diplomado de Aplicaciones Multimedia. Se aplicó un cuestionario dicotómico con 22 ítems, cuya confiabilidad fue de 0,75 según el Kuder Richardson 20. Los resultados expresaron que el MEC elaborado permite que el participante pueda aprender a construir los distintos guiones multimedia. Asimismo, el diseño instruccional aplicado sirve como modelo para desarrollar estas aplicaciones en cualquier área de interés.

Palabras Clave: Material Educativo Computarizado, Aplicaciones Multimedia. Guiones Multimedia, Diseño Instruccional.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autores:

Alexis Guerrero

adguerreroz@yahoo.es

Licenciado en Computación, Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Docente en Procesamiento de la Información y la Comunicación. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Elyana Coronel Juárez

ecoronelj@yahoo.es

Licenciada en Computación, Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Docente en Informática. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Venezuela.

María Angélica Rodríguez

mrodriguez2@gmail.com

Profesora en Educación Integral, Magister en Investigación Educativa. Docente de Metodología de Investigación. Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo. Venezuela

INVESTIGACIÓN



INSTRUCTIONAL DESIGN APPLIED TO A COMPUTER EDUCATIONAL MATERIAL

ABSTRACT

The aim of the study was to apply an instructional design to a Computerized Educational Material, based on the learning theories of Piaget, Bruner, among others, and supported by the instructional design of Arias, Lopez and Rosario. The study was based on descriptive design, in the form of feasible project. The sample consisted of nine participants from the course "Introduction to Multimedia" of the Diploma in Multimedia Applications. A dichotomous questionnaire with 22 items was applied, whose reliability was 0,75 according to the Kuder Richardson 20. The results showed that the CEM allows the participant to learn how to build the various multimedia scripts. It serves as a model for developing multimedia applications in any area of interest.

Keywords: Computerized Educational, Material Multimedia, Applications Multimedia, Scripts Instructional Design

INTRODUCCIÓN

Desde siempre el ser humano ha empleado diferentes recursos para satisfacer sus necesidades vitales y de relación. A medida que desarrolló su capacidad cerebral, fabricó formas para protegerse, sobrevivir y comunicarse con otros. Ello permitió aumentar su capacidad inventiva para continuar en la construcción de herramientas más complejas y dejar atrás las de carácter artesanal.

La capacidad inventiva del humano se acrecentó cada vez más, al complementar la técnica con la ciencia para sistematizar mejor los métodos de producción. De allí se derivó la tecnología que permite una mayor conservación y transformación del saber hacer, con la inclusión de aspectos económicos, sociales y culturales pertinentes. En consecuencia, la tecnología se ha hecho fundamental en la vida cotidiana del ser humano, y está presente en casi todas sus actividades, lo que ha llevado a la humanidad a crecer como especie, incrementar la cultura, satisfacer sus necesidades e incluso modificar su estructura como sociedad.

Entre las muchas invenciones creadas por el humano, útiles para su bienestar, confort y facilitarle la ejecución de tareas, cabe destacar aquí, las vinculadas con el campo de la información y de la comunicación. Campo donde la tecnología ha impactado por sus avances cada vez más sofisticados, que permiten, al menos acortar distancias y tiempo. Al respecto, el Atlas Visual de la Ciencia (2006) lo conceptualiza con el término de telecomunicación y lo define como:

La técnica que permite transmitir un mensaje desde un punto a otro, normalmente con el atributo típico adicional del ser bidireccional. Proviene del griego tele que significa distancia... Engloba todas las formas de comunicación a distancia (radio telegrafía, televisión, telefonía, transmisión de datos e interconexión de computadoras). (p. 95)

Con respecto, a la computadora, como herramienta implementada dentro del área educativa, debe contener software educativo, que permita facilitar el proceso de enseñanza, así como el aprendizaje del educando. Dentro de la clasificación de los software educativos están los MEC, que según Bernal y Buitrago (2009) son: “una herramienta que sirve para desarrollar las habilidades de los aprendices de manera práctica y didáctica” (p. 2). Estos autores definen a los MEC como “los programas en computador con los cuales los aprendices interactúan cuando están siendo enseñados o evaluados a través de un computador” (p. 3) en donde se “pretende que los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades por medio de software que les permitan adquirir conocimientos de manera didáctica, reflejados en las actitudes, comportamientos y pensamientos” (p. 4).

Por consiguiente, se infiere que los MEC, son aquellas aplicaciones utilizadas en la rama de la educación que le permiten al estudiante obtener de una manera didáctica y motivante los conocimientos, a la vez que les facilita el desarrollo de habilidades y destrezas en el uso de las tecnologías aplicadas a la educación.

Galvis (citado en Belandria y Yañez, (2007), de acuerdo al enfoque pedagógico, clasifica a los MEC en:

Heurístico: son los MECs en los cuales prevalece el aprendizaje por descubrimiento, es decir, se les ofrece a los estudiantes un amplio ambiente donde puede conseguir experiencias que le permitan obtener conocimiento. Entre estos se encuentran: simuladores, los de juegos educativos, los micromundos exploratorios, la programación informática y los sistemas expertos. *Algorítmico*: estos MECs están diseñados con el propósito de transmitir un conocimiento, es decir, lo que se pretende es que el aprendiz pase desde donde está hasta el docente desea que llegue. Entre estos se encuentran los sistemas tutoriales y de ejercitación y práctica. *Algorítmico – Heurístico*: donde se abarcan las dos clasificaciones anteriores. (p. 29).

De acuerdo al enfoque pedagógico antecedente, el tipo de MEC propuesto para este estudio se orienta hacia el enfoque algorítmico, pues se pretende diseñar e implementar un MEC que comunique al educando, información relacionada con el manejo de los distintos guiones multimedia indispensables para la elaboración de Aplicaciones Multimedia.

Cabe destacar que los simuladores, juegos educativos, sistemas hipertextuales, Sistemas tutoriales, entre otros, constituyen la clasificación de los MEC según las funciones educativas de Galvis especificada por Belandria y Yañez (2007). En consecuencia, el MEC desarrollado en el presente estudio corresponde al tipo Sistemas Tutoriales. Término proveniente de la palabra tutorial, que de acuerdo con Ferreiro citado por Belandria y Yañez (2007) está referida a “la ayuda y la orientación ofrecida a alguien que se encuentra en proceso de formación, mediante recursos, técnicas o procedimientos, que permite orientarlo de una manera directa e inmediata, de acuerdo a las necesidades y objetivos previamente planteados” (p. 31).

Por lo tanto, los sistemas tutoriales son aquellos tipos de software educativos que le permiten al usuario obtener la información de una forma lógica y secuencial mediante un dispositivo electrónico, teniendo además la posibilidad de manejar recursos multimedia con el fin de incentivar su motivación y poder así, adaptarlo a su ritmo y necesidades de aprendizaje.

METODOLOGÍA

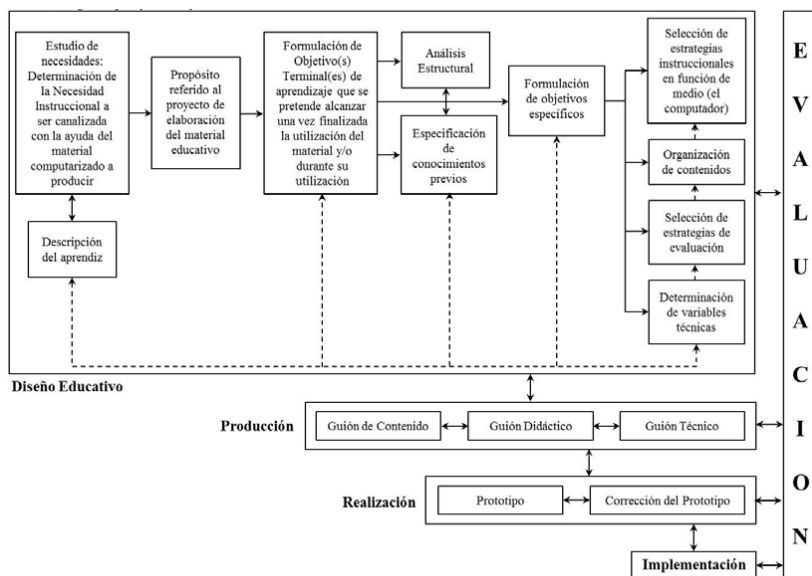
La investigación fue descriptiva, enmarcada en la modalidad de proyecto factible, con una población de 9 participantes que cursaban la asignatura Introducción a la Multimedia del Diplomado Aplicaciones Multimedia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela para la cohorte del año 2009. Dicha población por ser pequeña conformó el 100 por ciento de la muestra.

Se diseñó un cuestionario, el cual consta de dos partes; en la primera se detallan los Datos Demográficos: sexo, edad, nivel académico y si es docente, y la segunda, corresponde al MEC, conformado por 22 ítems en la escala dicotómica (Si-No) de respuestas, cuya confiabilidad fue de 0,75 aplicando el coeficiente Kuder Richardson 20.

Por otra parte, es importante resaltar que el diseño de toda herramienta educativa para que tenga un resultado efectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe fundamentarse en teorías de aprendizaje dependiendo de su propósito, por lo que en este estudio se utilizaron los enfoques de: a.-*Jean Piaget*, referido al proceso de asimilación y acomodación consistente en la incorporación de nuevos conocimientos a partir de experiencias previas; b.-*Jerome Brunner*, el aprendizaje por descubrimiento y los componentes del proceso de instrucción: la motivación, el análisis de la estructura del material, la secuencia y el descubrimiento guiado; c.- *Lev Vigostky*, aprendizaje sociocultural como resultado de la persona con el medio que lo rodea; d.-*Robert Gagné*, las condiciones internas y externas favorecedoras de un aprendizaje óptimo, lo que activa la motivación a través del refuerzo y el análisis de las tareas.

Además, existen diversas metodologías que pueden aplicarse para realizar un Material Educativo Computarizado, por lo que en este estudio se aplicó la diseñada por Marlene Arias, Ángel López y Honmy Rosario referente a la Metodología Dinámica para el Desarrollo de Software Educativo, respondiendo al objetivo de diseñar un MEC para la enseñanza del tópico: guiones multimedia de la asignatura introducción a la multimedia en el Diplomado: Aplicaciones Multimedia de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. A continuación, se presenta la figura 1:

Figura N° 1: Pasos a seguir para aplicar la metodología dinámica para el desarrollo de Software Educativo propuesta por Arias, López y Rosario.



Fuente: Arias, López y Rosario (2002)

RESULTADOS

El diseño instruccional utilizado en este MEC, consta de un eje transversal que es la Evaluación, la cual puede realizarse constantemente, sin esperar la aplicación de las siguientes cuatro (04) fases:

Fase I: Diseño Educativo

A continuación se aplicará cada uno de los pasos pertenecientes al diseño metodológico para el desarrollo de un software educativo propuesto por Arias, López y Rosario en la figura 1 antes mencionada.

Dicho diseño está constituido por varios pasos, entre los que se encuentra el estudio de necesidades, en el cual surge de la muestra seleccionada la necesidad de elaborar un MEC sobre el tópico: Guiones Multimedia de la asignatura IM, ubicado en el primer módulo: Fundamentos del DAM, debido a que es importante mencionar que dicho material se encuentra más acorde con los avances tecnológicos que se han suscitado dentro del campo educativo, lo que facilita la comprensión de la información por parte del participante durante los estudios del diplomado.

En la descripción del aprendiz se estudia al educando que va a utilizar el recurso educativo, en donde se observaron las características de los participantes potenciales inscritos en dicho diplomado, que en su mayoría eran profesionales universitarios, mayores de edad, de ambos sexos y diferentes niveles socioeconómicos con conocimientos básicos en computación, y motivados a aprender sobre aplicaciones multimedia, con la finalidad de aplicar estos conocimientos en su ambiente de trabajo.

Luego se estableció el objetivo referido al proyecto de crear un MEC que sirviera de apoyo a las clases presenciales de la asignatura IM para la enseñanza de la elaboración de los distintos guiones multimedia: contenido, didáctico y técnico. También se estableció el propósito del proyecto: brindar a los participantes los conocimientos necesarios sobre los tipos de guiones multimedia para la elaboración de proyectos multimedia integrado por: imagen, sonido y texto.

También se definió el objetivo terminal del MEC, que consistía en reconocer la importancia de los guiones multimedia aprendidos por el participante, acerca de la utilización de los guiones de contenido, didáctico y técnico para la elaboración de aplicaciones multimedia. Para tal fin, se dio cumplimiento a los objetivos específicos. Al continuar con los pasos metodológicos, se encuentra el análisis estructural (Tabla 1), en el que se consideran las sub habilidades a desarrollar y se hace énfasis en los conceptos básicos que contiene el MEC, por lo tanto exige:

Tabla N° 1: Análisis estructural del MEC Guiones Multimedia

Título	Descripción del Contenido
Índice de Contenido	Muestra todo lo que contiene la herramienta informática.
Mapa del Sitio	Permite desplazarse rápidamente al contenido que necesita visualizar.
Guiones Multimedia	Presenta la definición, características, aspectos a considerar, elementos, tipos de guiones, principios, actividades y las bibliografías tomadas como referencia para desarrollar el tópico de guiones multimedia.
Guión de Contenido	Especifica la definición, estructura, actividades y las bibliografías utilizadas como referencia para desarrollar el tópico de guión de contenido.
Guión Didáctico	Contiene la definición, estructura, actividades y las bibliografías referenciales para desarrollar el tópico de guión didáctico.
Guión Técnico	Contiene la definición, estructura, story board, actividades y las bibliografías seleccionadas para desarrollar el tópico de guión técnico.

Fuente: Rodríguez, Guerrero y Coronel (2011)

En cuanto a la especificación de los conocimientos previos del aprendiz, debían poseer conocimientos básicos en computación, estar interesados en el área del desarrollo de aplicaciones multimedia, sin haber participado en ningún curso o materia que perteneciera al pensum del diplomado.

La selección de las estrategias instruccionales aplicadas en el MEC, se realizan presentando un esquema de cada uno de los tipos de guiones utilizados en las aplicaciones multimedia, donde el participante puede ir haciendo clic sobre cada uno de los pasos para ampliar la información. Al finalizar cada sesión se formula una autoevaluación que mide los conocimientos adquiridos por los participantes. Es decir, que el participante aprenda a partir de sus conocimientos y que los adecúe a la nueva experiencia, lo que llamaría Piaget, asimilación y acomodación.

El contenido del MEC está comprendido por la temática sobre guiones multimedia, guión de contenido, guión didáctico y guión técnico; especificando en cada una de ellas su definición, características, pasos a seguir para elaborar los guiones y sus respectivas bibliografías, entre otros aspectos.

Además, para la medición de los conocimientos aprendidos se diseñaron las estrategias de evaluación consistentes en un cuestionario en el que el participante al final de cada tópico evalúa los conocimientos aprendidos y en donde se determina si los objetivos del MEC han sido

alcanzados satisfactoriamente. Utilizando este tipo de estrategia como motivación y refuerzo donde la retroalimentación será de carácter informativo con el objetivo de orientar al participante en futuras respuestas como lo señala Gagné, en su intento de diseñar programas centrados en los procesos de aprendizajes representados en su modelo de procesamiento de la información. Asimismo, es importante señalar que el objetivo de realizar la evaluación en grupos es que el participante sea activo y el aprendizaje se logre de manera colaborativa como lo señala Vigotsky al referir que el conocimiento se adquiere por la interacción con el entorno y la zona del desarrollo próximo donde los pares competentes ayudan al resto a adquirir su aprendizaje.

Es importante destacar las tareas del usuario (Tabla 2) para hacer uso del MEC, siendo estos los pasos que debe seguir para hacer desde un CD en un computador:

Tabla N° 2: Descripción de las tareas que el usuario debe realizar para utilizar el MEC Guiones Multimedia.

N°	Descripción de las Tareas
1	Buscar un computador, prenderlo y abrir la unidad de CD ROM o DVD ROM.
2	Insertar el CD del MEC sobre guiones multimedia.
3	Ir a MI PC y seleccionar la unidad del CD ROM o DVD ROM.
4	Darle clic al archivo ejecutable llamado guiones.exe
5	Se le ejecutará el MEC donde podrá visualizar una ventana que le dará la bienvenida a este recurso didáctico.
6	Posteriormente, selecciona a donde desea ir, bien sea al índice de contenido, mapa del sitio o comenzar a indagar sobre los temas de: guiones multimedia, guión de contenido, didáctico o técnico.

Fuente: Rodríguez, Guerrero y Coronel (2011)

Por último, se determinan las variables técnicas que se utilizan en este MEC, entendiéndose las mismas como lo relacionado con el uso de metáforas, iconos, botones, fondos, entre otros.

Fase II: La Producción (guiones)

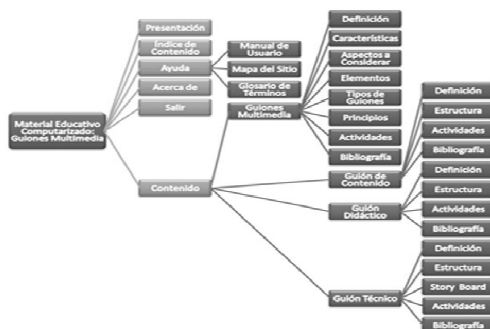
Guión de contenido

A continuación se presenta en la tabla 5, el guión de contenido bajo el enfoque del modelo de Arias, López y Rosario, donde se hace un esquema de la descripción de la audiencia, se anota el propósito, se señala el tema, los objetivos específicos de aprendizaje, se decide cuál es la línea de producción, se establece el esquema de navegación y se realiza el Web o diagrama de contenido.

Tabla N° 3: Guión de contenido del MEC Guiones Multimedia

DESCRIPCIÓN DE LA AUDIENCIA	
Usuario	Participantes del Diplomado de Aplicaciones Multimedia; específicamente cursantes de la asignatura: Introducción a la Multimedia.
Sexo	Femenino/Masculino.
Edad	17 años en adelante.
Nivel socio económico y cultural	Distintos niveles socio económicos.
Valores más evidentes	Compartirismo, solidaridad, trabajos bajo ambientes colaborativos.
Estilo de lenguaje a utilizar	Se utilizarán textos cortos, imágenes, gráficos, videos y sonidos.
Signos o estereotipos	Los usuarios del MEC deben tener habilidades en el computador, lenguaje de programación, diseño gráfico.
AREA DE TRABAJO	
Propósito	Crear un MEC que sirva de apoyo a las clases presenciales de la asignatura Introducción a la multimedia para la enseñanza de guiones multimedia, el cual consista en brindarle a los participantes los conocimientos necesarios para la elaboración de este tipo de aplicaciones, donde se integren: imagen, sonido, y texto.
Tema	Guiones Multimedia.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guión de Contenido. ✓ Guión Didáctico. ✓ Guión Técnico.
Objetivo general	Propiciar una estrategia de enseñanza al Facilitador con el fin de que los participantes consoliden los conocimientos impartidos en el aula de clase, acerca de la utilización de los guiones de contenido, didáctico y técnico para la elaboración de aplicaciones multimedia.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resaltar la importancia que tienen los guiones multimedia, sobre la elaboración de proyecto multimedia. ✓ Identificar los pasos para el diseño del guión de contenido, como directriz fundamental en la elaboración de una aplicación multimedia. ✓ Describir los pasos para el diseño del guión didáctico, como directriz fundamental en la elaboración de una aplicación multimedia. ✓ Señalar los pasos para el diseño del guión técnico, como directriz fundamental en la elaboración de una aplicación multimedia.
LINEA DE PRODUCCIÓN	
Se basa en realizar un tutorial, con un sistema controlado y una navegación ramificada que permita ayudar al usuario en la elaboración de los guiones multimedia, con la finalidad de poder optimizar el proceso de creación de este tipo de aplicaciones. El usuario podrá tener un aprendizaje significativo, mediante una presentación contextualizada y dosificada del contenido, como preámbulo o complemento del proceso de ejercitación. Todo esto puede ocurrir, siempre y cuando, el usuario tenga la disposición de conocer más sobre este tema.	

WEB O DIAGRAMA



Fuente: Rodríguez, Guerrero y Coronel (2011)

Guión didáctico

Este debe redactarse con un lenguaje sencillo y claro, presentando el contenido desarrollado, teniendo como soporte las estrategias instruccionales, donde se especifican el título, área de conocimiento, objetivo terminal, equipo de trabajo, contenido y bibliografías.

Guión Técnico

Luego de realizar el guión didáctico, se toma información de este para realizar el guión técnico, donde se puede observar la secuencia de las pantallas, las acciones requeridas y una breve descripción de las acciones en cada pantalla.

Fase III: La realización (los prototipos)

El propósito de esta fase es describir la interfaz del Software Educativo Guiones Multimedia, para así conocer cómo se encuentran distribuidos los distintos elementos de dicha interfaz y la funcionalidad de los mismos:

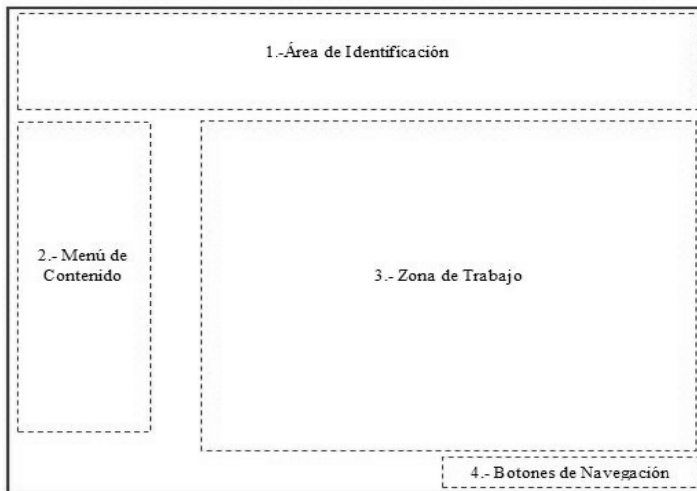
- ✓ Las Zonas de la Interfaz
- ✓ Las secciones del programa
- ✓ Los recursos de Presentación de la Información
- ✓ Los iconos de funcionalidad.

Zonas de la Interfaz

A Continuación se observa la Interfaz del Material estudiado y se discrimina cada una de sus secciones



Presentación de las Secciones de la Interfaz



Fase IV: Implementación

A continuación se presentan algunas pantallas principales del MEC como es el caso de la ventana de inicio (Splash) que al usuario hacerle clic al archivo .exe se abre automáticamente e ingresa al MEC:



Seguidamente, se mostrará una serie de pantallas que se encuentran en el MEC

Pantalla: Presentación



Pantalla: Índice de Contenido



CONCLUSIONES

Se logró elaborar el MEC Guiones Multimedia, fundamentado en los puntos de vista de las distintas teorías de aprendizaje y el diseño instruccional antes citado, pues esta aplicación se programó principalmente en el software de Director, versión 11.0 perteneciente a la Suite Adobe. Otros detalles como los botones fueron programados en Flash y las imágenes fueron trabajadas con Photoshop CS3, Corel Draw 13, PowerPoint 2007.

Es importante destacar que el despliegue de los sub-menú del menú principal y todas las evaluaciones fueron realizados en el lenguaje de programación Lingo, aplicando para cada una de ellas, preguntas con opciones de respuestas de selección simple, verdadero/falso y pareamiento.

REFERENCIAS

- Arias, M., López, Á. y Rosario, H. (2002). Metodología dinámica para el desarrollo de software educativo. Disponible: <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/913.pdf> Consultado: 28/08/2009.
- Atlas Visual de la Ciencia (2006). *Tecnología*. Colombia: Sol 90.
- Belandria, W. y Yañez, C. (2007). Material Educativo Computarizado para la Enseñanza de las Figuras Musicales. Área de Educación Estética en la I Etapa de Educación Básica. Trabajo Especial de Grado. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.
- Bernal, L. y Buitrago, L. (2009). Material Educativo Computarizado. Disponible: http://www.slideshare.net/laura_buitrago/material-educativo-computarizado-986668 Consultado: 20/06/2009.
- Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Galvis, A. (2000). *Ingeniería de Software Educativo*. (2ª Reimpresión). Colombia: Uniandes.

TÉCNICAS DE MEDIACIÓN CULTURAL EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN EN EL MUSEO: DINÁMICA ENTRE EL PÚBLICO Y LAS COLECCIONES

RESUMEN

La educación en el museo siguió durante mucho tiempo los pasos de la escuela formal. Hoy en día, está en capacidad de ofrecer las condiciones propicias para una interrelación eficaz entre los objetos exhibidos y los visitantes, fundamentalmente, los no asiduos. Ha puesto en funcionamiento procesos para 'aprender a ver'. Esto significa ir más allá de la mirada habitual. Es tener conciencia de los recursos de los cuales se dispone para hacer un análisis del objeto que se tiene enfrente. Es tomar en cuenta la situación museal de ese objeto para emprender la tarea de descifrarlo en su calidad tangible, intangible y simbólica. Utilizando técnicas de mediación, el museo trata de reconciliar al público con las colecciones.

Palabras clave: Museo, Educación Informal, Mediación, Aprender A Ver.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autora:

Coral Delgado
codelga@usb.ve

*Universidad Simón Bolívar
Caracas, Venezuela.*

Profesora titular de la Universidad Simón Bolívar. Doctora en Estudios Latinoamericanos (París, Sorbona). Museóloga (París, Escuela del Louvre) Entre las publicaciones se tienen: Museo y educación popular, 2009; Educación y ciudadanía: Nuevos retos del museo, 2005; El museo y el no-público, 2012; L'Écomusée de Fresnes: contre l'exclusion, 2001.



ARTÍCULO

CULTURAL MEDIATION TECHNIQUES IN EDUCATIONAL PROCESSES IN THE MUSEUM: DYNAMIC BETWEEN THE PUBLIC AND THE COLLECTIONS

ABSTRACT

Education in museums followed, over a long period of time, the steps of a formal teaching. Nowadays, it is able to offer adequate conditions for a proper interrelation, between the exhibited objects and the visitors, mainly, the not assiduous ones. It has brought to life processes for 'teaching how to see'. This means to go further than the usual sight. It also means to be conscious about the available tools in order to be able of analyzing the object that is just in front of the eyes. At the same time, it helps to realize the 'museal' situation of that particular object, to start to figure out its own tangible, untangible and symbolic quality. With the use of these mediation techniques, the museum tries to bring back together the public with the collection.

Keywords: museum, informal education, mediation, teaching how to see.

EDUCACIÓN INFORMAL EN EL MUSEO

El museo es una institución europea exportada al resto del planeta sin casi ninguna modificación. Se creó a partir de colecciones cuyos propietarios eran las clases dominantes, es decir, la nobleza, la aristocracia y el clero, de ahí su origen clasista. Las personas pertenecientes a estas clases fueron quienes, desde un principio, se sintieron cómodas frente a lo que se exponía en el museo ya que su contenido les era completamente familiar. Estas colecciones tuvieron como finalidad, en un principio, el placer estético, el proselitismo religioso y, en algunos casos, la inversión financiera.

A finales del siglo XVIII, época en la cual el museo comienza a tomar la forma que hoy se conoce, su objetivo único era coleccionar y conservar objetos antiguos y de valor. A partir del siglo XIX, se añadió a su objetivo, la clasificación, el estudio y la exposición. Lentamente, fue apareciendo la necesidad de hacer conocer las colecciones y, así, empezaron a surgir

los servicios de educación. No obstante, ésta siguió fielmente los pasos de la escuela formal. Hoy en día, el museo sabe a dónde quiere ir en relación con la educación de su público, sin embargo, no siempre tiene claro el cómo. Si desde un principio, el museo ha sido vehículo de conocimientos, éstos no fueron siempre accesibles a cualquier persona, ya que el contacto entre el visitante y el objeto presentado no es evidente. “El hecho de que la mayoría de las piezas exhibidas sean únicas o frágiles y de que haya necesidad de protegerlas para las generaciones venideras limita el acceso del público y restringe su relación con el objeto” (Delgado, 2005, p. 63).

Generalmente, las personas que suelen ir a los museos tienen una idea preconcebida de lo que van a encontrar allí. Pueden tener los conocimientos necesarios para descifrar los mensajes que estos objetos ‘quieren decir’. Pueden también no tener esos conocimientos pero estar interesadas. En el primer caso, el visitante se siente cómodo y escogerá conscientemente el tipo de visita que más le convenga. En el segundo caso, el visitante necesita ayuda para no sentirse perdido frente a unos objetos o imágenes que, en muchos casos, no puede descifrar. Las personas que van una vez y no entienden lo que está expuesto difícilmente regresan.

Una posibilidad de educación en el museo

La función educativa del museo consiste, esencialmente, en conseguir que el público logre una verdadera interrelación con los objetos, ofreciéndole las condiciones más adecuadas. En este sentido, es necesario tener en cuenta la importancia de la acogida que se debe ofrecer a cada tipo de público en particular, de manera que éste sienta que su presencia es importante para el museo y tenga ganas de volver. Las políticas de públicos, por lo general, han estado sometidas a una escasa innovación y a una ausencia de evaluación del impacto de las colecciones sobre del público. Sigue existiendo muy poca documentación para la ayuda de la visita y no suele haber un trabajo de conjunto entre el equipo educativo y el científico. Es preciso admitir, sin embargo, que ha habido una toma de conciencia referida a las necesidades del público.

En relación con el visitante, existen múltiples categorías que van desde el visitante iniciado o conocedor hasta el visitante no asiduo. Éste, por lo general, necesita informaciones complementarias para descifrar el significado de los objetos. Hay que precisar también, en cuanto a la finalidad de la visita, las diferentes necesidades del público, es decir, los que van para aprender, los que van para corroborar sus conocimientos y los que van por puro placer, entre otras.

Entender una imagen tiene numerosas ventajas. Una dimensión suplementaria se añade al saber, con relación al juicio personal y a la interpretación. Entender una obra puede permitirle al visitante colocarse en el lugar del artista y percibir lo que éste quiso expresar. Implica encontrar no sólo las técnicas de la comunicación sino el sentido mismo de la comunicación. Se llega, así, a comprender no solamente la forma sino también la esencia de las imágenes. Se puede llegar a entender que la cultura es la motivación de la práctica. Se logra perder el miedo a lo desconocido. Y, además, se llega a ver el museo como un lugar que oxigena en lugar de asfixiar.

Pero no basta con tener voluntad o interés, es preciso manejar ciertas habilidades que permitan descifrar esas imágenes. Estas habilidades se adquieren desarrollando algunas prácticas que permiten aprender a ver, es decir, aprender a descifrar el discurso. “Llegar a ser un visitante activo se aprende y demanda un entrenamiento regular, igual que la práctica de un deporte amateur, el ejercicio de un hobby o de una pasión” (Hennebert, 2011, p. 169).

Aprender a mirar significa ir más allá de la mirada habitual. Es tener conciencia de los recursos de los cuales se dispone para hacer un análisis del objeto que se tiene enfrente. Es tomar en cuenta la situación *museal* de ese objeto para emprender la tarea de descifrarlo en su calidad tangible, intangible y simbólica. Existe una especificidad de la mirada en el museo. Esta mirada es completamente diferente a la mirada en la vida cotidiana, incluso si se trata de imágenes que representan lo mismo. Allí, éstas adquieren otro sentido. Su entrada al museo las cubre de un halo de sacralidad y de la exposición las hace decir algo distinto de lo que dirían en la vida cotidiana.

La mirada es un elemento de primer orden con relación a la educación en el museo. Las personas están acostumbradas a la mirada cotidiana. Esta es funcional, utilitaria, relacionada de manera conveniente

con los objetos, con una finalidad concreta que puede consistir en tener una armonía entre la persona y el objeto. La mirada cotidiana es también globalizante; el objeto pierde su identidad y llega a formar parte del conjunto. Existe una automatización: se comprende el objeto y se memoriza. Hay criterios para su escogencia, es decir, reglas sociales y morales relacionadas con ciertos objetos; hay también criterios para su adquisición.

La mirada *museal* es una situación nueva llena de mensajes. La observación en el museo requiere intensidad, profundidad, “escrutamiento”, hacer idas y vueltas entre las partes y el todo, ver el objeto aislado y dentro del conjunto. Necesita una sobre-atención de lo desconocido no “jerarquizable”. Se da una saturación intelectual que habitualmente no resulta satisfactoria; hay una dificultad para ver los objetos aisladamente.

Una posible solución museográfica al amontonamiento heteróclito consiste en el establecimiento de formas más o menos explícitas que lleven a una contextualización de los objetos. Esta contextualización puede, por una parte, reubicarlos en el seno de la arquitectura y, por la otra, luchar contra la dispersión de dichos objetos arrancados de sus contextos. En este sentido, ya decía Quatremère de Quincy en 1815 “No nos digan más que las obras de Arte se conservan en los depósitos. Sí, ustedes han transportado la materia; pero no pudieron transportar con ellos ese cortejo de sensaciones suaves, profundas, melancólicas, sublimes o tiernas, que las entornaban. ¿Pudieron transferir a sus tiendas ese conjunto de ideas y de relaciones que exhalaban un interés tan vivo sobre las obras del cincel o del pincel? Todos esos objetos han perdido su efecto perdiendo su motivo. [...] Desplazar todos los monumentos, recogiendo así los fragmentos descompuestos, clasificando metódicamente los pedazos, y hacer de tal reunión un curso práctico de cronología moderna, es, aun siendo vivo, asistir a sus funerales; es matar el Arte para hacer la historia, no es en realidad hacer la historia sino el epitafio. [...] Del mismo modo, el verdadero amor por la antigüedad les dice que separen, lo menos posible, sus verdaderos fragmentos, de los lugares, de la circunstancias y del conjunto de accesorios con los cuales están en relación.” (Quatremère de Quincy, 1815, pp. 57, 87, 44). La lucha por la ubicación de los objetos dentro de sus contextos la retomaron como bandera los museólogos partidarios de los ecomuseos durante el siglo XX.

Sobre todo en museos de Arte y tradiciones populares, de Antropología, de Arqueología, de Etnología, así como en las secciones de Arte egipcio, o asirio, por ejemplo, se encuentran exhibidas series de objetos que parecieran repetirse. A un visitante no asiduo puede darle la impresión de que todos esos objetos son iguales y, en este caso, no encuentra en cuál fijarse. La visita en estos museos requiere de un aprendizaje que ayude al aprovechamiento del patrimonio presentado.

Los objetos colocados en el museo tienen un sentido especial y diferente al que tienen intrínsecamente, lo que implica que su discurso sea distinto. Por esta razón, para llegar a una comunicación adecuada en la forma de observar los objetos en el museo, se han propuesto varios procesos. El primero y más sencillo consiste en ‘ver para aprender’. Se va al museo para adquirir conocimientos utilizando los objetos. O se va para confirmar los conocimientos que ya se tienen, que ya se han aprendido y para alimentar los saberes preexistentes mirando esos objetos. El segundo proceso radica en ‘aprender para ver’. Se toma en cuenta el contexto del objeto. Éste está suspendido, aislado o arrancado de su lugar de origen y el museo va a intentar hacer la restitución en su contexto social y cultural. Se le va a restituir su función y su historia. De esta manera, el objeto será comprendido más adecuadamente. El tercero y más preciso es ‘aprender a ver’ (O’Neill, 1997). Aquí se toma en cuenta la situación *museal* del objeto para poder descifrarlo. Se estimula la observación cabal y se establece la precisión de los conceptos, del vocabulario y de la gramática, indispensables para leer el objeto; suele obviarse la cronología entre ver, saber y juzgar. Este último proceso se realiza a través de varias fases, algunas con bastante especificidad.

La disposición de los objetos puede conducir al visitante a reflexiones y búsquedas. En la fase de observación, que es la primera, esta disposición puede hacer detener la mirada y seleccionar un objeto entre otros parecidos. Se trata de descubrir el objeto dentro de su ambiente. En este momento, puede surgir en el visitante no asiduo una angustia debida a la necesidad de seleccionar una obra en detrimento de otras. Una museografía adecuada puede ayudar a puntualizar el objeto.

Una vez que el visitante detiene la mirada, es preciso que se concentre en el objeto. Este carece de status salvo si se le mira. El paso siguiente es captar el objeto en su conjunto, es decir, encontrar la coherencia de

los diferentes elementos que lo componen y que le dan sentido. En la medida en que contenga más elementos, se precisará una identificación más exhaustiva. A continuación, se toma conciencia de las partes que constituyen el conjunto y comienza un proceso de desciframiento más refinado. Se aíslan los elementos para luego reagruparlos. En este momento del proceso, se percibe un cierto dominio sobre el objeto y el conocimiento se hace más activo. La lectura llega a ser global y al mismo tiempo analítica.

Se pasa entonces a la caracterización de las partes. Dentro de cada conjunto, las diferentes partes tienen su propia coherencia. El siguiente paso consiste en establecer la relación entre las partes, y entre éstas y el todo. Se da el proceso intelectual de 'destrucción-reconstrucción'. Cada parte es tomada en su rol con relación a las otras. Luego del establecimiento de estas relaciones, se trata de identificar la estructura material del objeto, así como su relación con las diferentes épocas de su realización. Este dato proporciona información en términos económicos, sociales y políticos. Para finalizar la fase de observación, se procede a la evaluación del grado de transformación de los materiales. Se evalúa el grado de intervención humana, el grado de transformación de la apariencia bruta a su estado actual y la transformación de esos materiales en la vida cotidiana, si es que se conocen.

Seguidamente, se procede a obtener información sobre la estructura del objeto. En un primer momento se realiza un diagnóstico funcional, examinando sus diferentes elementos y aproximándolos para comprender su función. Luego, se analiza la articulación de los diferentes materiales para comprender la escogencia de éstos y de su estructura. Algunos están ligados a su función y otros a su estructura. Existe una dinámica de formas en cada objeto. En esta fase existe una diferencia de percepción entre el visitante no asiduo y el especialista.

Ya conocida la estructura y la función del objeto se inicia la comparación. Se trata de establecer paralelos con otros objetos presentados al mismo tiempo. Esto es con la finalidad de acceder a una visión analógica y a una visión comparativa. El museo organiza la serie, la confrontación, la evolución, y el visitante necesita las herramientas para comprender la lectura que se le ofrece. La comparación siguiente es con otros objetos comunes de vida cotidiana, en las situaciones en las cuales se dé el caso.

La visita no tiene por qué ser un acto aislado. Puede completarse con otras visitas y otros museos. El visitante tiene una cultura de imágenes adquiridas y de conocimientos que lo ayudan en este proceso de comparación. Los organizadores de la exposición se preguntan, en muchas ocasiones, si la imaginación puede llegar a suplantar la visión del objeto. En este momento del aprendizaje, se puede pasar a la interpretación. Se parte de la forma para llegar al sentido. Las adquisiciones cognitivas y las actitudes van a entrar en este proceso. Se harán diferentes diagnósticos según los distintos públicos. Cada objeto es un escenario potencial. Aquí, existe el riesgo de una interpretación falsa si no se han seguido las fases precedentes.

Luego de la interpretación, se puede realizar ya el juicio y la apreciación. Se trata de juzgar el objeto con relación a la atracción que ejerce, es decir, si gusta o no, y luego ubicarlo en una jerarquía más objetiva. El objeto, ya acabado, puede actuar como desencadenador o detonador de la actividad creativa. Puede, incluso, impulsar la continuidad de la obra del artista por la propia creación. Al situarse frente al artista puede considerarse la obra como un trabajo y no solamente como objeto de contemplación ya que ésta encierra múltiples potencialidades.

Al final de este proceso se llega a la puesta en contexto. Esta fase está estrictamente vinculada a lo cognitivo, a lo racional y a los conocimientos de cada visitante. Está orientada a la exploración visual, así como a lo excepcional. Este proceso puede permitirle al visitante, tener un dominio intelectual sobre la obra en cuestión así como sentirse mejor ubicado en el conjunto de la exposición. En un programa de visitas, uno puede preguntarse cuáles serían los criterios de escogencia ya que algunas fases podrían considerarse adquiridas de antemano. Además, ciertas secuencias pueden resultar más favorables que otras.

Luego de todos los pasos anteriores, el museo necesita saber qué tipo de resultados ha obtenido; esto implica un proceso de evaluación. Éste consiste en la apreciación sistemática del valor de una presentación, de una unidad de exposición, de una sala de exposición, de un film, de un folleto, de una visita guiada, en función de objetivos establecidos previamente con la finalidad de tomar decisiones para seguir adelante, rehacer, detenerse, eliminar o evitar acciones en el futuro. Esta evaluación se refiere a un aprendizaje o a unas actuaciones medibles en el visitante, que son el resultado del contacto con la exposición. El acento está

puesto sobre la actuación del visitante como reacción a la exposición, o a las películas que se hayan presentado, al autoguía, o a cualquier otro elemento de ayuda a la visita.

Para la evaluación del impacto educativo de la exposición, es necesario examinar, al menos, tres aspectos. El primero reside en tener claro cuál es el impacto que se desea obtener. La mayoría de los responsables de las exposiciones tienen objetivos pero suelen ser demasiado generales. Estos deben estar separados en objetivos específicos para poder ser analizados y evaluados. El segundo aspecto trata de responder a la manera cómo se intentaría alcanzar estos objetivos por medio de la exposición. Más exactamente, cuáles objetos, esquemas, fotografías, films, etc., son necesarios para comunicar esos objetivos específicos. Cómo guiar la atención del visitante. Cómo captar su atención suficientemente por largo tiempo para transmitirle el mensaje. ¿Sería necesario hacer un retorno o una interacción o una participación del visitante? Y en ese caso, cómo ponerlo en obra. Tercero, cómo se sabría si esos métodos y esos medios han tenido el impacto deseado sobre el público previsto. ¿Los visitantes habrían podido contar, describir, identificar, comparar y expresar, a partir del contacto con la exposición, lo que ellos mismos no hubieran podido haber hecho antes?.

Un aspecto que es importante tener presente en los procesos de educación es que no hay dos maneras de 'mirar' sino diferentes grados de utilización del mismo instrumento. En el caso del visitante no asiduo, el instrumento no está siendo utilizado; en el caso del experto, éste lo utiliza con mucha facilidad. Al primero, hay que darle lo indispensable para que pueda regresar. Hay que proporcionar mucha fuerza y dinamismo a lo que se pone a disposición del público. Es preciso que se esté claro con respecto a aquello que se quiere comunicar. A las personas que van por primera vez al museo o a aquellas que no han ido nunca, es necesario que se les explique con claridad la importancia que tiene el patrimonio (y 'su patrimonio' específico) de manera que se sientan inclinadas a participar concretamente en la conservación y prevención del mismo, así como a entender el papel que éste puede jugar en el desarrollo individual y social de su propia colectividad.

Técnicas de mediación

Entendemos por mediación el conjunto de métodos discursivos y técnicas empleados por el museo para que pueda darse una interrelación positiva entre el público y las colecciones. La mediación es, en este caso, la intermediaria entre las personas y las obras y no necesita un saber cognitivo. “La necesidad y la emergencia de la mediación cultural aparecen para favorecer el nacimiento de nuevas normas de apreciación, de legitimación y de evaluación, en particular del arte y de las prácticas culturales” (Caune, 2010, p. 96).

El museo se hace preguntas sobre cómo transmitir su riqueza, cómo hacer al público participe de ésta, cómo implicar al visitante, cuáles serían los mejores modos de realizar la visita, cómo establecer la mejor relación entre el objeto presentado y el público, cómo puede realizarse el aprendizaje en las salas, qué significan los diferentes comportamientos de los visitantes, cuál sería la forma más en que debe realizarse la museografía de una exposición para que el público pueda hacer el mejor uso de los recursos que él mismo posee, cómo disminuir la tensión que implica la primera visita al museo, qué herramienta proporcionarle al visitante ‘novicio’, y otras preguntas que lo ayuden en este proceso de acercamiento. (Delgado, 2005, p.70).

Es importante no confundir la técnica con la reflexión profunda que el museo está en capacidad de suministrar. Las técnicas de mediación consisten en la respuesta práctica a cada una de esas preguntas. Estas técnicas tratan de reconciliar al público con las colecciones e impedir cualquier obstáculo que implique ‘ruido’ en la comunicación. Tocan a todo lo que tiene que ver con la escenografía. Dejan establecido que cada tipo de público tiene sus necesidades, su especificidad y sus relaciones con la Historia. Se parte de que el objeto cuenta con un poder de comunicación; el papel de la mediación es encontrarlo y favorecerlo. Las técnicas tradicionales consisten en los textos escritos, las visitas guiadas y los talleres. Estas no se abandonan sino que se añaden técnicas nuevas. Una dificultad que se le presenta a la mediación es que requiere tiempo.

Elisabeth Caillet y Evelyn Lehalle definen la mediación como una respuesta a la interrogante del acceso a la ‘cultura’ señalan:

La mediación no quiere estar separada entre prácticas llamadas de expresión o de despertar de la sensibilidad y los procesos de especialistas. La mediación no se plantea en términos de oposición entre cultura de élites

o cultura popular sino en que no se tiene en cuenta que existe una cierta comunidad entre cultura popular, procesos de expresión y acceso a la cultura 'cultivada', procesos didácticos y discursos de expertos. La mediación trabaja a partir de otra concepción de las obras culturales, tanto en el área del arte como en el de las ciencias y las técnicas. (Caillet, Lehalle, 1995, p. 306)

Estas investigadoras definen la mediación, primero, como un pasaje, luego, como un medio que permite armonizar las contradicciones, de hacer valer las cualidades y los méritos de un objeto cultural por encima de las instancias de legitimación y de hacer comprender la profundidad de cada obra más allá de las separaciones sociales. El mediador tiene, así, por función favorecer el diálogo, ser el intermediario entre el público y el patrimonio.

Actualmente, se plantea cada vez con más fuerza la necesidad de la intervención de un tercero en el encuentro entre el público y el patrimonio. Esto se apoya en la concepción de que las personas no nacen siendo público sino que se van haciendo y para eso hace falta una ayuda pedagógica. "La mediación es concebida, de esta forma, como un proceso de 'puesta en relación' en la cual el objetivo no es tanto transmitir conocimientos sobre las obras sino favorecer su acercamiento cultural: si las obras son nuestro 'Bien común', es por su significación que nosotros estamos en capacidad de compartirlas, todavía hoy, con respecto a ellas. La finalidad de la mediación sería en ese caso poner en juego los sentidos de manera que favorezcan los modos de apropiación para crear una cultura compartida". (Protoyèrides, 2005, p. 1).

La organización y la "jerarquización" de la información varían de acuerdo al soporte que se utilice, ya sea éste auditivo, visual, escrito, interactivo, entre otros. Es necesario adaptarse a los diferentes modos de aprendizaje. La jerarquía de la información debe ir de lo esencial a lo más próximo. Lo más importante debe estar sobre el cartel o la etiqueta y hay que prever una flexibilidad de acceso a la información libre. Evitar los parásitos, es decir, todo lo que no sea considerado de verdadera utilidad; esto tiene que ser una máxima en cualquier museografía. En la redacción de carteles, hay que considerar como elementos indispensables la inclusión solamente de la información esencial, que ésta sirva para comprender la obra, así como evitar las palabras extranjeras o extrañas. El visitante se pregunta el qué, el quién, el por qué y el cómo. A eso debe responder el cartel. Sólo se coloca lo que se decide que es indispensable.

La forma de presentación de las obras tiene siempre una intencionalidad. La forma, el contenido y la ubicación de los carteles y de otras referencias tienen como destinatario a un público específico. La visita guiada, la auto-guía, los talleres, el contacto con los artistas, el acercamiento a los medios audiovisuales y electrónicos están dispuestos según los objetivos que se pretende alcanzar. (Delgado, 2005, p. 71).

Para que la mediación resulte realmente eficaz se necesitan profesionales que posean los conocimientos necesarios sobre la colecciones, que sepan a qué público en concreto van a dirigirse y que manejen las técnicas adecuadas. “La institución museística parece más decidida a convertir su papel de ‘sacralizador’ del conocimiento en papel de amplificadora del debate social alrededor de un manejo conviviente y democrático de las ciencias y las tecnologías” (Eidelman, 1991, p. 104).

Con relación al personal que interviene en la elaboración de las técnicas de mediación, existe todavía una antinomia entre los responsables científicos o artísticos y los presentadores. Los primeros crean el discurso pero, en muchos casos están desprovistos de conocimientos relativos al público; su función es participar en la dinámica de la concepción y encargarse del contenido. Por otra parte, no todos los museos cuentan con el personal encomendado a las acciones culturales ya que es una profesión relativamente nueva.

Para desarrollar técnicas eficientes de mediación es importante tener en cuenta la diferencia entre la educación escolar y la educación museística. En la primera, el aprendizaje es abstracto y general, en un lugar cerrado, donde se busca, principalmente, una formación. En el museo, el aprendizaje implica también conocimientos pero al mismo tiempo placer sin la presión de una evaluación final. El lugar es abierto, de libre circulación, con más ruido y multiplicidad de miradas. Fundamentalmente, es un aprendizaje concebido como ocio o diversión. El museo no es una escuela; es básico tener esto en cuenta para llegar al éxito en la mediación. Otro problema que se plantea es si la escuela puede desarrollar el gusto por la visita al museo para toda la vida.

Las anécdotas tienen la ventaja de promover la entrada al mundo del imaginario y constituyen una especificidad de la oralidad. Permiten un discurso en libertad y no significa leer lo que ya está en un libro. Todos

los discursos tienen una forma diferente según el objetivo del museo. Hoy en día, la interactividad es indispensable. Se ha comprobado que se retiene 10 por ciento de lo que se entiende, 30 por ciento de lo que se lee y 70 por ciento de lo que se hace (interactividad).

El discurso oral, a pesar de sus dificultades, es una de las modalidades de mediación más utilizadas por los especialistas y deja mucho provecho si es empleada adecuadamente. Las conferencias no son muy apreciadas, son poco practicadas y poco controlables. Para el público novicio suelen ser fastidiosas y para los iniciados también ya que, a menudo, conocen de antemano el discurso. Por eso, es preciso tener en cuenta las dificultades (procesión en grupo, rigor profesional, calidad) y las ventajas (pueden reducir la angustia en aquellos que se encuentran perdidos, se pueden adaptar a cualquier público).

Las características más importantes del discurso oral son la flexibilidad en cuanto a la cantidad y la profundidad de la información, el rigor científico, la articulación del discurso (memorización), la mayéutica y, sobre todo, mostrarle al público que él puede hacer y saber muchas cosas. Existen múltiples posibilidades para estructurar el discurso oral y hacer que éste se convierta en una actividad agradable. En líneas generales, hacer una introducción que incluya la problemática resulta muy útil para situar al visitante no asiduo ya que se despeja así el camino que se recorrerá.

En algunos casos, preguntarle al público llega ser una actividad de gran ayuda para el mediador ya que éste puede conocer así el nivel de conocimientos del grupo de personas con quien se enfrenta o con quien comparte la visita. No obstante, hay que tener cuidado para que las personas no sientan que se les está haciendo un examen y esto les produzca una angustia adicional. Si el mediador está interesado en hacer participar al grupo, puede presentarle un plan, modificable según los intereses de este último.

Vistas todas las introducciones anteriores, se procede a efectuar la conferencia teniendo en cuenta que el público presente no está compuesto necesariamente por conocedores sino que en muchas ocasiones es la primera vez que se oye hablar del asunto en cuestión. Concluir y organizar una próxima visita es un paso esencial para 'fidelizar' al visi-

tante. Con la finalidad de llevar a cabo la mediación, es preciso conocer las colecciones, conocer al público y conocer las técnicas, es decir, este proceso requiere de la profesionalización.

Los esquemas de programación pueden llevarse a cabo de manera horizontal o vertical. Si se realiza de manera horizontal puede darse la complementariedad entre varias actividades. Si se hace de manera vertical, las actividades son diferentes. Las más utilizadas en los museos que disponen de servicios especializados son el objetivo perseguido, la distancia entre el visitante y el objeto, la naturaleza del discurso, las técnicas de mediación, la modalidad pedagógica y la adquisición de saberes, de posibilidades y de capacidad afectiva.

En cuanto al objetivo perseguido, éste puede estar referido, por ejemplo, a comprender la originalidad del museo, sus colecciones, su historia, su evolución con respecto a la restauración o la conservación. En la naturaleza de la mediación puede entrar la descripción de lo que se observa, su función, su importancia. Las técnicas de mediación, si son exclusivamente orales, implican una exploración. Pueden ser también audiovisuales, con utilización de multimedia o con manipulación directa en talleres.

La modalidad pedagógica lleva en sí la exploración libre con la posibilidad de diálogo y un mediador que complete la puesta en común. Otras posibilidades son la experimentación, la pregunta-respuesta, la manipulación directa o el discurso-síntesis. La adquisición de saberes, de posibilidades y de capacidad afectiva implican, entre otras cosas, manejar un vocabulario para poder aproximarse a los problemas relativos a los objetos (por ejemplo, su fragmentación y sus formas específicas), una visión de conjunto de las unidades que componen la exposición o sus relaciones con otros elementos internos o externos y la capacidad para juzgar y apreciar más allá de los objetos, de la exposición y del museo.

Posibles evaluaciones

Cuando, a finales de siglo XX, algunos museos se planteaban qué tipo de política seguir para definir las estrategias de educación, las preguntas que surgieron fueron, entre otras, ¿qué es lo que se va a escoger, la delectación o la identidad regional o nacional?, ¿cómo hacer para atraer

al público no asiduo?, ¿sería necesario sobrepasar la cuestión puramente estética y llegar a un museo política y socialmente activo?

En el caso de museos con equipos importantes en el área de educación, se han podido establecer diferentes medios de evaluación. Uno consiste en evaluar las opiniones del público después de realizada la exposición y la otra se asienta en un diagnóstico previo, es decir, se crea una micro-prefiguración de la exposición en la que se le consulta a un grupo de personas. En este caso, la exposición definitiva puede ser modificada en función de las críticas recibidas.

Las principales informaciones que se obtienen tienen que ver con el carácter sociocultural de la persona y así se consiguen estadísticas sobre el público. Por ejemplo, se puede detectar quiénes van al museo, cuáles son los objetos que les interesan, de qué manera el visitante percibe el museo, cuáles son sus expectativas. Se adquiere información sobre el comportamiento de la persona en el interior de las salas mediante las modalidades de visita. Sin embargo, es difícil lograr información sobre lo que pasa por su cabeza mientras recorre las salas.

Otros estudios dan información sobre el aprendizaje durante la visita y esto le da pistas al museo para mejorar la calidad de las exposiciones. Dentro de estos estudios psicológicos hay diversas perspectivas: la “*behaviorista*” sirve para conocer si hay un cambio en el comportamiento o las actitudes del visitante o, incluso, en su aprendizaje. La perspectiva fenomenológica estudia las diferencias de comportamiento de un visitante a otro en una misma exposición. El museo se pregunta, a partir de estos estudios, cómo hacer una exposición exitosa que abarque a un público lo más amplio posible. Un tercer tipo de investigación es el estudio del funcionamiento psicológico del visitante. Los estudiosos del público de museo han considerado generalmente el aprendizaje como un producto y no como un proceso. El museo guarda un patrimonio que pertenece a toda una sociedad y su misión es ponerlo al servicio de todas las personas, de la manera más adecuada posible y sin ningún tipo de exclusión

... estudiando al visitante en su aspecto más desatendido hasta el presente, aquel de su funcionamiento psicológico en la sala de exposición, sería posible elaborar una concepción de la educación del adulto en el museo que evite las dificultades con las que se tropiezan las aproxima-

ciones “behavioristas” y fenomenológicas. [...] No obstante, no creemos que la función educativa del museo deba limitarse a mantener la actividad espontánea del visitante. El museo es una institución que tiene una competencia, unos conocimientos, y tiene como misión ponerlos al servicio del público. En sala de exposición, la transmisión de esta riqueza debería conquistar, atraer al visitante y crear en él, sin perturbarlo, una tensión que lo lleve a sobrepasar su funcionamiento espontáneo. La concertación entre los educadores del museo, el responsable de la exposición y el ‘conservador’ debería, por lo tanto, desembocar en la creación de una tensión óptima, generadora en el visitante de un funcionamiento óptimo. (Dufresne-Tassé, 1995, p. 13). .

El museo está claro en que debe transmitir una riqueza simbólica y se pregunta cuál es la manera más correcta de hacerlo. Su tarea es, entonces, que el visitante alcance un máximo de satisfacción. Si el museo quiere que el público no asiduo se eduque, tiene que empezar por ayudarlo a eliminar la angustia que le produce el ser confrontado a su propia ignorancia. El momento más adecuado es antes de empezar la visita, de modo que pueda realizarla en una situación placentera. Las personas pueden manifestar diversas reacciones frente a una exposición, las más comunes son la cognitiva, la afectiva y la imaginativa.

Los objetos en el museo son, generalmente, excepcionales, atípicos, extraídos de su medio habitual, con un valor material y espiritual. En algunos casos, son prototipos o testimonios (demostraciones). La simbolización del objeto y del conjunto lleva al visitante más allá de lo utilitario. Lo induce a buscar formas y sentidos diferentes. Hay objetos que pertenecieron a grupos sociales sobre los que el visitante ignora prácticamente todo. Entre el visitante y el objeto puede existir una distancia social (por ejemplo, la realeza), una distancia histórica (prehistoria o Edad Media, por ejemplo) y una distancia geográfica (Mesopotamia o la Polinesia, para los occidentales). Hay objetos pertenecientes a cultos desconocidos.

En el museo, la funcionalidad del objeto desaparece y esto implica una ausencia de referencias para el visitante. Otros objetos son monumentales y escapan por eso a nuestros criterios. Están también los objetos excepcionales o en pedazos, objetos en estado de degradación física, objetos de la vida cotidiana (ecomuseos) frente a los que hay que realizar un cambio de mirada.

En el museo, los objetos están fuera del alcance de las manos “no tocar” es la divisa. Esto produce una cierta frustración en los visitantes y, a veces, a causa de las vitrinas, se dificulta una visibilidad cómoda de la obra de arte. El proceso intelectual de sustitución se dificulta si no existen conocimientos previos. La interpretación del visitante sobrepasa, en muchos casos, el nivel de las apariencias. No llega necesariamente a una cierta objetividad y, en algunas ocasiones, se produce un deslizamiento hacia interpretaciones personales sin que pueda aportar pruebas. Sin embargo, trata de darle una coherencia al conjunto. Si el museo no lo está presentando de una manera organizada, el visitante tiende a hacer la organización por sí mismo pero, en muchas oportunidades, sin la pertinencia adecuada. La diferencia de interpretación entre el visitante no asiduo y el experto está en la escasez de herramientas que posee el primero con relación al segundo. Éste va a profundizar en la búsqueda de soluciones y termina por encontrarlas. El museo tiene que hacer un esfuerzo suplementario para ayudar al visitante no asiduo si pretende que éste regrese.

Existen ciertos principios para una visita museal. Uno de ellos es el énfasis en lo sensible y lo afectivo para mejorar la relación entre el público y el museo. Ya se explicó que la mirada museal tiene muchas especificidades, es muy particular y requiere de esfuerzos adicionales. Puede producir inhibiciones en el visitante no asiduo ya que se presentan muchas dificultades en la transferencia de los hábitos adquiridos en áreas vecinas. Esto se debe, en parte, a que no posee los conocimientos requeridos en el museo para lograr el desciframiento de las obras. En el caso de los niños “la diversidad de los objetos facilita la variedad de intereses. Una pedagogía adecuada en el museo puede hacer descubrir al escolar un mundo diferente al suyo, y enseñarle el respeto por los que son diferentes” (Delgado, 2009, p.64).

Es difícil establecer comparaciones entre obras o artistas porque el desplazamiento no resulta sencillo en la mayoría de los casos. Entonces, hay que asirse a otras funciones como la transferencia, la recomposición, la imaginación, la interpretación. Excepcionalmente, se encuentran algunos objetos al lado de sus originales o de sus copias. Por ejemplo, “La adoración de los magos” de Rubens y la copia de David, están uno al lado del otro en el Museo Real de Bellas Artes de Bruselas; o las pinturas de Van Gogh, en la exposición “Van Gogh en París”, al lado de las estampas japonesas que él copió.

Una dificultad que se presenta en la visita es la fatiga museal. Hay un incremento del esfuerzo intelectual y una sobre-atención visual. Por otro lado, hay una fatiga física que se da de igual manera en el visitante experto y en el visitante no asiduo. No hay un comportamiento automático sino un esfuerzo de reconstitución. Existen, además, otros elementos que reducen la percepción como la luz, el vidrio de la vitrina o la altura a la que están colocadas algunas piezas donde cada una es observada desde ciertos ángulos solamente. El eje único de la mirada puede no ser forzosamente el pertinente. Por esta razón, algunas exposiciones utilizan espejos para ciertas piezas.

Un elemento que produce contrariedad en el visitante no asiduo es el carácter inalienable de los objetos, es decir, que no pueden ser vendidos ni comprados. Para él, lo normal es “me gusta, lo compro”. El proceso de apropiación puede ser intelectual, en este caso juega la memorización, o puede ser comercial, entonces se puede comprar. El museo obliga a ejercer la apropiación intelectual. Existe, sin embargo, el principio de substitución, es decir, comprar una tarjeta postal o un afiche en la tienda del museo. La frustración por todas las contrariedades antes mencionadas es recompensada por la memorización. Algunos estudios al respecto han detectado que sólo un 35 por ciento de los visto es retenido por la memoria visual. El visitante experto retiene más porque posee un bagaje de información mucho mayor.

La educación del público va mucho más allá de abrir las puertas del museo. Es necesario ofrecer diferentes formas de acercamiento para favorecer la visita del público a las exposiciones. La seguridad de ciertas obras hace necesario colocar vidrios, barreras, alarmas. Esto da como resultado diferentes tipos de aproximación del visitante. Así mismo, el hecho de que los objetos se encuentran fuera de contexto puede conducir a una lectura equivocada. Además, en la mayoría de los casos, no se puede apreciar la transformación de la materia con la cual se realizó el objeto. Las presentaciones son generalmente fragmentarias, es decir, conjuntos desordenados, parciales, aleatorios. Las dificultades de conservación traen como consecuencia la dispersión de los objetos y su presentación incompleta, además del problema de fragilidad que presentan algunas obras. La presentación exhaustiva no es posible ni deseable. Por esta razón, es preciso dejar márgenes a la iniciativa del público que desee mayores informaciones y brindarle la ayuda necesaria, por lo general, mediante documentos.

Existe, obligatoriamente, una limitación en la lectura de una exposición; la limitación personal y aquella que el responsable de la exposición ha querido imponer. Aparece, además, un doble escenario que va más allá de la confrontación entre el objeto y el visitante. La realidad museal está compuesta de una vasta reagrupación de objetos (imágenes, escenarios, sonidos, textos, entre otros) que pueden producir cacofonía visual, intelectual y sensorial. Una doble tensión se puede producir dependiendo de si el objeto es presentado solo o “contextualizado”.

El museo está obligado a presentar un trabajo de calidad que satisfaga al mayor número de público posible y sobre todo al no asiduo; esto en caso de que la institución esté interesada en ampliar su radio de acción y participar en su democratización. Debe evitar las frustraciones mejorando las competencias del visitante y haciendo un uso máximo de los medios con los que cuenta. Se le impone al museo la obligación de ofrecer conocimientos que interesen al visitante y desarrollen en él el deseo de aprender. Es importante tener en consideración la evolución del público en cuanto a su relación entre mirar y aprender; y también tomar en cuenta que en los niños la relación se da entre aprender y sacar conclusiones mientras que en el adulto los conocimientos previos lo llevan a la confrontación.

Existen tentativas de artistas contemporáneos de integrar, en su proceso de creación, la dimensión de la recepción por parte del público, sobre todo en ciertas tendencias del arte conceptual. Se conocen también diversos ejemplos de llamados a la creatividad del público, invitándolo a participar por sus reacciones en la producción de las obras. Sin embargo, algunos investigadores se preguntan cómo puede haber co-creación si la persona, que tiene una obra de arte frente a sus ojos, no la concibe como tal.

REFERENCIAS

- Caillete, E., y Lehalle, E. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon: Presses Universitaire.
- Caune, J. (2010). Pratiques culturelles et médiation artistique : la construction du lien social. En Vincent Liquète (coord) *Médiation*, (pp. 85-102). Paris: CNRS Éditions.

- Delgado, C. (2005). *Educación y ciudadanía : nuevos retos del museo*. Caracas : Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar), Galería de Arte Nacional, Corporación Andina de Fomento.
- _____ (2009). *Museo y educación popular*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Dufresne-Tassé, C. y Lefevre, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée. Contibution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Québec : Cahier du Québec édition Hurtubise HMH Ltée.
- Eidelman, J. (1991). *La science au musée: des cabinets d'amateur aux centres de culture scientifique*. Regards sur l'éducation No. 11-12.
- Henebert, B. (2011). *Les musée aiment-ils le public? Carnets de route d'un visiteur*. Charleroi: Editions [Couleur livres] absl.
- O'neill, M. (1997). *Conferencias*. Paris: Escuela del Louvre.
- Protoyèrides, M. (2005). *L'action culturelle en direction des publics dits 'du champ social' objectifs et enjeux*. Lettre- de l'OCIM, N°134.
- (2005) *Sous de multiples formes de nécessaires médiations*. Cultures et Zep, Consultado 05/2013 <http://www.educationprioritaire.education.fr/QUATREMÈRE> de QUINCY. *Considérations morales sur la destination des ouvrages de l'art*. Paris: sin editorial, 1815.

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UN TEMA ESENCIAL PARA LA AGENDA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN VENEZUELA Y AMÉRICA LATINA

RESUMEN

El ejercicio real de la democracia exige a los ciudadanos disponer de las herramientas necesarias para informarse, comunicarse, discutir y participar. El contexto mundial está marcado por la competitividad, que no es solo un asunto de intercambio de bienes y servicios en el mercado, sino un tema vinculado en primer plano al desarrollo cultural. Tanto la lectura como la escritura son herramientas principales para todo ser social como nivel básico de educación, a fin de seguir en proceso de aprendizaje y lograr desenvolverse con éxito en los desafíos de la sociedad a futuro; así como el desempeño profesional y el ejercicio de un trabajo digno. Sin embargo, para que se convierta en un instrumento real de inclusión de todos los sectores, propiciando la participación colectiva de niños, jóvenes, padres, maestros, educadores, formadores y constructores sociales; la lectura debe ser parte esencial de la agenda de políticas públicas gubernamentales. En este artículo, se intenta desarrollar el recorrido y la importancia que ha tomado la lectura, en Venezuela y América Latina.

Palabras clave: Lectura, Escritura, Ciudadanía, Políticas Públicas, Educación, Equidad, Identidad, Cultura, Desarrollo, Sociedad.

Recibido: abril 2014

Aprobado: mayo 2014

Autora:

Claudia Barroeta

barroetafelisclaudia@hotmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ingeniería
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

Profesora (Universidad Carabobo). Magíster en Gerencia Social y Políticas Públicas de la Universidad Católica "Andrés Bello". Investigadora, adscrita a la línea de investigación: Problemas socioeconómicos en Venezuela y América Latina en la Universidad Carabobo FaCES, Editora.



ARTÍCULO

READING AS SOCIAL TRANSFORMATION SKILL. AN ESSENTIAL THEME FOR PUBLIC POLICY AGENDA IN VENEZUELA AND LATIN AMERICA

ABSTRACT

The actual exercise of democracy requires citizens have the necessary to learn, communicate, discuss and participate tools. The global context is characterized by competitiveness, which is not only a matter of exchange of goods and services in the market, but a foreground subject linked to cultural development. Both reading and writing are important tools for all social being as a basic level of education, in order to continue in the learning process and achieve success cope with the challenges of society in the future; and professional performance and exercise of decent work. However, for it to become a real tool for the inclusion of all sectors, promoting collective participation of children, youth, parents, teachers, educators, trainers and social builders; reading should be an essential part of the agenda of government policies. In this article, we try to develop the course and the importance it has taken the reading, Venezuela and Latin America.

Keywords: Reading, writing, citizenship, public policies, education, equity, identity, culture, development, society.

INTRODUCCIÓN

En la década de los ochenta comienza en la región latinoamericana con apoyo del Estado, organismos privados y la incorporación de organizaciones no gubernamentales, el desarrollo de importantes avances para implementar políticas de lectura entre las cuales destacan: creación de asociaciones profesionales, construcción de salas infantiles de lectura en las bibliotecas, promoción de autores, escritores e ilustradores. Nacen múltiples movimientos pedagógicos regionales y locales, orientados a la transformación de la escuela; haciendo énfasis en la formación de lectores, más allá del acto sustantivo de "leer". México y Colombia, avanzan con rapidez en el tema. (CERLALC, 1999)

Las instituciones responsables de la educación y la cultura han trabajado en la creación de bibliotecas públicas y populares, así como en el desarrollo de programas de formación o capacitación de recursos humanos que trabajan en ellas, en el diseño y ejecución de programas

educativos con reformas curriculares, que buscan enfrentar el problema de la calidad y la equidad. Se fortalece la necesidad del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo matemático, como indispensables para la educación básica primaria. La ejecución de programas de dotación de textos escolares y libros de apoyo curricular para garantizar la tenencia de libros en las aulas. Algunos programas comienzan a implementarse fundados en la base que es imposible lograr metas de desarrollo si no definen e impulsan políticas de lectura, como una necesidad de primer orden en la política de Estado, que encamine, articule y potencie esfuerzos para cumplir con esta responsabilidad social. (Ódreman, 1998)

Venezuela logra legislar en el campo de las políticas de lectura y conformar una Comisión Nacional de Lectura, otros países pudieron avanzar en la ejecución de planes y programas nacionales de lectura de más largo plazo, con participación del Estado, como son el caso de importantes trabajos que en esa década se inician en México, Argentina, Chile y Ecuador (CERLALC, 1999)

Sin embargo los esfuerzos realizados no son suficientes, algunos de los problemas identificados para el año 1992 en la mayoría de los países, antes de que el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), iniciara el Programa de Promoción de Políticas de Lectura, fueron la falta de continuidad de los programas, el diseño de los planes, la insuficiente comprensión sobre la lectura como responsabilidad de toda la sociedad y la incomunicación entre los distintos actores responsables de los programas. (CERLALC, 1999)

El diseño de los planes de lectura en Venezuela, comenzó a través del Ministerio de Educación conjuntamente con institutos públicos como el anterior Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), la Biblioteca Nacional, el Banco del Libro, universidades e instituciones educativas que han contribuido a difundirlos.

Entrando el nuevo milenio, el Ministerio de Estado para la Cultura, actualmente llamado Ministerio del Poder Popular para la Cultura, diseñó el "Plan Nacional de Lectura 2002-2012", conformando un equipo de trabajo con otras instituciones conexas: Centro Nacional del Libro, Biblioteca Nacional, Funda lectura, Banco del Libro, Biblioteca Ayacucho, Monte Ávila Editores, comprometidos a desarrollar e implementar un programa sostenible en el tiempo. El contenido programático se sus-

tenta en políticas precedentes, incorporando algunos elementos novedosos para su ejecución, así como los lineamientos que surgieron de los modelos aplicados en algunos países latinoamericanos.

Después de más de una década, se han realizado varios esfuerzos, sin embargo en materia de investigación sobre el impacto y los resultados que han producido los planes de lectura, se conoce poco en Venezuela. Los indicadores muestran que ha crecido el hábito de leer, el uso de nuevos canales de información y la tecnología, aunque ese tema es muy aparte, pues no implica que el acto de “leer”, entendiéndose éste como la simple decodificación de signos lingüísticos, implique realmente comprensión, análisis y discernimiento, competencias verdaderas para la construcción de ciudadanía. Sigamos adentrándonos en este tema de acción vital para el Estado y sus actores.

Problema como objetos de una política pública

Para la determinación de políticas públicas apropiadas con las necesidades de la sociedad, es necesario considerar las problemáticas que a ésta aqueja; de allí que Revesz (2009), sostiene que este señalamiento debe ser planteado por quienes intervienen en la formulación de las agendas de políticas públicas:

La pregunta fundamental que no tiene respuesta rápida es por qué un problema es objeto de una política pública. Los problemas políticos no son una realidad dada, son una construcción social cuya configuración dependerá de múltiples factores propios a la sociedad y al sistema político correspondiente. Además, su acceso a la agenda política no tiene nada de automático, es el resultado de un campo de fuerza que va a construirse alrededor del problema.(p. s/n).

Por lo que tiene gran significado o relevancia los intereses, percepciones de los diversos participantes de la formulación de las políticas por tener un alto grado de subjetividad. De allí que el Estado deberá someter a consideración si los asuntos señalados en la formulación de las políticas públicas son o no de impacto social. En el tema de la lectura, los actores han actuado. La mayoría de los países latinoamericanos, especialmente

los que han entrado en procesos de crecimiento económico continuo, estabilidad política y apertura tecnológica, entiende que el desarrollo del pensamiento crítico es base esencial para afianzarse dentro del contexto global. México, Colombia, Argentina, Chile, Perú, Brasil, Uruguay, República Dominicana, son algunos ejemplos que en mayor o menos proporción comprendieron su importancia e incorporaron a la agenda social, un plan nacional de lectura con asignación de recursos para su implementación, evaluación, mejora y continuidad.

La lectura en la agenda pública nacional

Venezuela no ha sido la excepción en colocar la lectura en la agenda pública, en el año 2002, lanza el Plan Nacional de Lectura 2002-2012, basado en los siguientes lineamientos: Promover y ejecutar campañas nacionales de sensibilización hacia la lectura dirigidas a toda la población, a través del sistema de medios de comunicación social y especialmente de los medios de comunicación del Estado, con el fin de:

- Orientar a la población en cuanto a la importancia de la lectura como fuente de información y recreación.
- Destacar el papel de la familia, la escuela y la biblioteca como principales agentes de estimulación y formación de hábitos de lectura en niños y jóvenes.
- Apoyar los esfuerzos oficiales y privados destinados a la alfabetización de adultos en todo el territorio nacional.
- Estimular a todas las asociaciones, organizaciones, instituciones y empresas a participar con su aporte en las acciones que adelante el Estado en materia de lectura.

Reforzar el papel de las instituciones educativas en el aprendizaje de la lectura y en el afianzamiento de los hábitos de lectura en la población, fundamentalmente a través de la capacitación del docente mediante programas de sensibilización y desarrollo de sus capacidades de lectura con la finalidad de convertirlo en el facilitador por excelencia de las actividades de promoción de lectura dentro de la comunidad educativa.

Estimular la producción, por parte de editoriales públicas y privadas, de una amplia gama de materiales de lectura que respondan a las necesidades e intereses del país y de los niños y jóvenes, como neolectores o lectoras con formación, a cuyo fin se cumplirán acciones:

- La divulgación de las disposiciones legales que protegen la creación intelectual, tales como Ley de Derechos de Autor y Propiedad Intelectual.
- La divulgación entre los editores de las conclusiones y recomendaciones surgidas de investigaciones sobre lectura, así como de las necesidades de referencias detectadas en las distintas áreas del conocimiento.
- La creación de premios estímulo a autores venezolanos de obras de calidad de contenido científico, técnico para uso escolar y a autores venezolanos de obras literarias infantiles y juveniles, especialmente aquellas referidas a cuentos, narraciones, mitos y leyendas venezolanas.
- El establecimiento de criterios y mecanismos para la evaluación de libros de textos y libros de consulta escolar.

Facilitar y estimular el acceso de toda la población a los materiales de lectura por medio de:

- La aplicación de mecanismos de distribución que garanticen la existencia de materiales de lectura de alta calidad en todas las regiones del país.
- El afianzamiento y desarrollo de los sistemas de bibliotecas escolares y de bibliotecas públicas, la divulgación de los servicios ofrecidos por ambas instituciones como apoyo a la implantación de programas de lectura.
- El estímulo a la producción de materiales informativos de la más diversa índole que sirvan al doble propósito de instruir a la pobla-

ción en todos sus niveles, proporcionándoles oportunidades para practicar la lectura de acuerdo a lo establecido en el aparte a) del punto 3 de esta política.

La realización de investigaciones orientadas al establecimiento de:

- Las características de la población venezolana en cuanto al dominio de las destrezas, en la lectura, actitud hacia la lectura y hábitos de lectura.
- Las características de los materiales de lecturas a ser utilizados en la educación formal en cuanto a su contenido y complejidad.
- Los efectos en el aprendizaje de la lectura de las diferentes metodologías, momentos y enfoques para su enseñanza.
- Las fórmulas para la evaluación de la complejidad de los materiales de lectura, particularmente los utilizados en los primeros años de educación básica.
- Las necesidades e intereses de información de la población.

Plan nacional de lectura. ¿Una visión a largo plazo?

No puede negarse que el Estado ha considerado la importancia de la lectura en el desarrollo educativo, pero el impacto de la política no es fácil de medir, este debe traducirse en la mejora interpretativa del libro o texto, por lo tanto se refleja en el comportamiento de los ciudadanos, en el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y críticas. Existen pocos trabajos de investigación por no decir ninguno formal que recoja el comportamiento y los hábitos de lectura. Sin embargo, datos arrojados en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2011, siguen evidenciando niveles significativos de deserción escolar, repitencia y niños fuera del sistema escolar formal, lo que refleja que el éxito no ha sido el esperado, debilidad importante para el desarrollo de la política de lectura, porque lo que sí está comprobado es que este hábito se adquiere desde niño o por lo menos en la adolescencia, pues será muy difícil comenzar a leer en la edad adulta.

Tal como lo señala el Ministerio del poder popular para la Cultura en la memoria del 2007: El gobierno ha desarrollado una masiva política editorial donde a través de editoriales del estado como Monte Ávila Editores, El Perro y la Rana, la reimpresión de clásicos de la Biblioteca Ayacucho y nuevas ediciones en esta colección, ha puesto en mano de los ciudadanos miles de miles de libros en los últimos años. Sin duda alguna ha dado prioridad al tema, ha ofrecido también un espacio para jóvenes y nuevos escritores, las ferias del libro se han convertido en lugares de encuentro entre el libro y sus lectores. Si bien todo esto es cierto, nos encontramos con situaciones contradictorias como el deterioro creciente por no decir la ausencia de bibliotecas públicas, un programa comunicacional para la promoción de libro y la lectura, actualización de programas para acceder a nuevos formatos tecnológicos de lectura, la polémica reforma curricular en la educación básica. Hay muchos indicadores que muestran el inmenso camino por recorrer, pero hay uno para detenerse y por su extensión e importancia solo se esboza en este texto pues debe ser objeto de análisis para otro momento.

La Universidad que “lee”

El nivel gramatical, lingüístico, la capacidad de análisis, comprensión y síntesis del estudiante universitario ha decaído en términos generales en forma dramática, esta expresión hiperbólica es una mera realidad. Pretender un debate crítico en un aula de clases se ha convertido en un ejercicio casi imaginario para el docente, los recursos encomendados, prensa, internet, revistas, incluso materiales didácticos, son difíciles de interpretar por los alumnos. El libro, leer un libro, ese es un asunto que está prácticamente fuera de contexto.

Las causas multifactoriales que ocasionan este problema como mencioné anteriormente son extensas y para otro análisis. Ha pasado más de una década. Se ha formado otra generación, un conjunto de ciudadanos que hacen vida en todos los sectores de la sociedad, pero nos corresponde pensar en la universidad que “lee”, en esos miles y miles de estudiantes a los que tal vez no llegó, no tocó, el Plan Nacional de Lectura. Esos ciudadanos que se forman en nuestras aulas buscando futuro, pretendiendo formar parte de la transformación social, política, económica y cultural del país, pero que difícilmente si no reforzamos el valor de leer será complejo lograrlo. EL PLAN DEBE CONTINUAR.

REFERENCIAS

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (2004). *Agenda de Políticas Públicas de Lectura*. Colombia: CERLALC-ILIMITA.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina. (2008). *Las Políticas Nacionales de Lectura*. Colombia: CERLALC.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. Caracas: Autor.
- Merino, M. y Cejudo, G. (2010). *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002). *Plan Nacional de Lectura 2002-2012*. Caracas: Autor.
- Ministerio del poder popular para la Cultura (2007). *Memoria y cuenta 2007*. Disponible: www.ministeriodelacultura.gob.ve/mpppc/images/stories/.../Memoria2007.pdf. [Consultado: 2013, marzo 15] Caracas: Autor.
- Ódreman, N. (1998). *Las políticas nacionales de lectura*. Colombia: CERLALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es>. [Consultado: 2013, marzo 3]
- Revesz, B. (2001) *Políticas de Información, Bibliotecas y Desarrollo Local y Regional*. Colombia: ILIMITA.

**ANÁLISIS DE LOS REFERENTES
CONTEXTUALES QUE SUSTENTAN
LA PROMOCIÓN DE LA
LITERATURA LOCAL – REGIONAL
COMO ÁMBITO PROPICIO PARA EL
DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LITERARIA**

RESUMEN

El propósito del presente artículo está configurado desde perspectivas analíticas que permitan conocer los ámbitos legales y los contextos globales que sustentan las posibilidades educativas del texto literario local – regional. En este sentido se toma como marco, tanto las propuestas educativas emanadas de la UNESCO como las posibilidades que genera la legislación educativa venezolana. Se trata entonces de plantear un estudio documental que posibilite la comprensión del valor educativo que subyace al texto literario local – regional como escenario propicio para el desarrollo de la competencia literaria, desde perspectivas normativas que en trayectoria permitan conocer cómo las demandas educativas desde las voces de los distintos interlocutores, se corresponden con las aspiraciones de unos expectantes configurados a la luz de instancias referenciales recogidas en documentos que proyectan líneas orientadoras, cuyo propósito específico para este estudio, sustentan la necesidad glo-local de contextualizar la educación literaria.

Palabras clave: competencia literaria, referentes contextuales, literatura local-regional.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autor:

Wilfredo Illas
illasw@hotmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias de la
Educación
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

*Profesor de Literatura (UPEL-
IPB). Especialista en Educación
de Adultos (UNESR). Magíster
en Literatura Venezolana (U.C),
Doctor en Educación (U.C)
Postdoctor en Ciencias de la
Educación (U.C) y Postdoctor
en Ciencias Humanas (LUZ).
Profesor Asociado adscrito
al Departamento de Lengua
y Literatura de la FaCE-U.C.
Jefe encargado de la Cátedra
Teoría y Métodos de Investi-
gación Literaria. Director-Editor
de la revista de postgrado de la
FaCE-U.C. Coordinador de Ser-
vicio Comunitario en la mención
de Lengua y Literatura FaCE-
U.C*



CONTEXTUAL ANALYSIS REGARDING THE BEHIND THE PROMOTION OF LOCAL LITERATURE - REGIONAL FIELD AS A FOUNDATION FOR DEVELOPMENT OF LITERARY COMPETITION

ABSTRACT

The purpose of this paper is set from analytical perspectives that reveal areas of law and global contexts that support the educational possibilities of the local literary text - regional. Thus considering as both educational proposals from UNESCO and the opportunities generated by the Venezuelan educational legislation. It is then to raise a desk study that facilitates the understanding of the educational value behind the local-regional literary text as conducive to the development of literary competition scenario, from policy perspectives that allow to know how to track the educational demands from the voices of different partners, correspond to the aspirations of some expectant configured in light of referential instances contained in project documents guiding lines whose specific purpose for this study, support global-local need to contextualize literary education.

Keywords: literary competence, contextual reference, local-regional literatura.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la literatura como conocimiento humanístico, no sólo facilita la adquisición de saberes cognitivos o afectivos, sino que proyecta múltiples visiones de la realidad, del mundo y de la vida. Su lenguaje conlleva, en suma, al conocimiento del hombre, a la valoración del universo real y al respeto de lo socio-cultural como medio para la representación de signos, conceptos y significados que nutren al hecho artístico y que dibujan los rasgos caracterizadores del circuito contextual en el cual están inmersos: la obra/mensaje, el escritor/cultor comunicario, el alumno/lector y el docente/promotor.

Ahora bien, la construcción curricular basada en la articulación de la enseñanza, en la integralidad del conocimiento, en la contextualización de los saberes, en la formación integral del estudiante y el desarrollo de la identidad como valor primordial, son principios consagrados en

nuestra Constitución Nacional, la cual en su artículo 102 contempla: “El estado la asumirá (a la educación) (...) como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”. En este sentido, cobra vigencia el papel de la literatura dentro del hacer socio-cultural de las comunidades, para promover un conocimiento humanístico al servicio de la sociedad.

Más adelante continúa el artículo indicando que la finalidad de la educación es: “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada (...) en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciado con los valores de identidad (...)”. Piénsese en el lenguaje como un elemento creador cuyo producto es la literatura. Un estudiante conocedor del arte literario podrá desarrollar su potencial creativo como constructor y receptor de la obra artística. Si a ello le adicionamos además el poder de la palabra como instrumento de participación y como hilo conductor de lazos identitarios entre el hombre y sus raíces autóctonas, entonces pudiera derivarse que la literatura recrea no sólo procesos de transformación social que dimensionan la condición humana, sino que, además, pudiera convertirse en herramienta para generar admiración y respeto por la propia cultura, por los saberes comunitarios, por la patria en búsqueda de desarrollar arraigados y profundos valores de identidad.

A estos planteamientos sería válido agregar lo que contempla el artículo 103 de nuestra Constitución, cuando plantea: “Toda persona tiene el derecho a una educación integral”, ciertamente los mecanismos para garantizar la integralidad del conocimiento, viene representados básicamente por el lenguaje, y la literatura es el espacio de integralidad lingüística por excelencia. Así, en una obra literaria se plasman saberes y contenidos filosóficos, históricos, sociales y culturales. En suma, la creación literaria concentra, en pequeña escala, lo polifacético, multicultural e interdisciplinario del mundo, de la vida, la naturaleza y el hombre.

No obstante, resulta paradójico el hecho que por un lado, nuestra Constitución Nacional consagre en su artículo 99, lo siguiente: “los valores de la culturas constituyen un bien irrenunciable del pueblo venezolano y un derecho fundamental que el estado fomentará y garantizará”; y en su artículo 101: “El estado garantizará la emisión, recepción y circulación de la información cultural”; y que por el otro, la educación no sólo esté de espaldas a esos saberes culturales que se producen en la comunidad, sino que, además, en la escuela ni siquiera existan medios

curriculares para difundir y valorar esos saberes comunitarios, por lo menos en cuanto al hecho literario. Vale decir que en ninguna de las propuestas curriculares para la enseñanza de la literatura se ha dado entrada a la literatura local y regional Navas (1988), negando así un escenario válido para retratar las inquietudes y necesidades temporales y espaciales vecinas al estudiante y a la crisis, dinámicas, intereses e imaginarios en que se mueve la comunidad donde estos hacen y construyen sus vidas.

Esta referencia, nos habla de una expectativa: insertar el escenario comunitario al hacer educativo, en este sentido la educación se dimensionaría en y para el entorno vital; y, de unos expectantes: 1. *alumnos* a quienes la escuela debe formar ampliamente en el ámbito cultural y desarrollar sus potencialidades espirituales, culturales, creativas, imaginativas y de sensibilidad; y 2. *la comunidad* que exige la formación de un individuo con altos valores de identidad, vinculando a las necesidades de su entorno y gestor de cambios para un profundo desarrollo. En relación a la formación de los estudiantes como expectantes, conviene referir cuatro artículos de la Ley Orgánica de Educación (2009):

Artículo 3: La presente ley establece como principios de la educación (...) el fortalecimiento de la identidad nacional... Igualmente se establece que la educación es pública (...) con pertinencia social, creativa, artística (...)

Artículo 4: La educación (...) constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales (...)

Artículo 14: La educación (...) promueve la construcción social del conocimiento (...) La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

Artículo 15: La educación (...) tiene como fines: (...) Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país (...)

A partir de estas prescripciones, podemos notar la existencia de un nudo crítico o conflicto: aun cuando el estado regula a través de la norma la promoción y difusión del patrimonio cultural y la importancia de éste en la formación integral del ciudadano/a, la escuela como órgano difusor por excelencia no ha sido partícipe en la multiplicación y valoración del acervo cultural de los pueblos y las comunidades. En este sentido, la norma nos habla de un desarrollo endógeno, del protagonismo comunitario, de la importancia de los saberes y de la cultura popular. Pero la realidad nos dibuja una educación en la que existe poca pertinencia socio-cultural que tiñe una insondable brecha entre las comunidades y las aulas de clases, desconociéndose en muchos casos los saberes populares y que, por lo menos, en la literatura, continúa aislando a los estudiantes de su realidad inmediata, a través de una literatura universal monumental que no refleja ni contextualiza lo real inmediato, el entorno social contemporáneo del alumno – lector.

Las venas culturales de nuestros pueblos, la sensibilidad de nuestros cultores para percibir y comprender los símbolos de la realidad y devolverlos en productos del imaginario colectivo, debe constituirse en fuente de saber porque con estos productos se dibuja nuestra fisonomía como pueblo y como cultura, se perfilan las múltiples formas caracterizadoras de nuestros constructos sociales y se fortalece la sensibilidad humana, pieza fundamental de cualquier proyecto progresista.

En este sentido, el currículo y las mismas instancias escolares, en el ámbito literario, han marginado los saberes populares autóctonos, lo que trae, como consecuencia, que las producciones literarias orales y escritas de cultores comunitarios se pierdan y no se les dé la debida importancia, promoviendo así un peligroso desarraigo del hombre por su terruño. Sobre todo en estos momentos de globalización donde se corre el riesgo que las culturas poderosas y/o predominantes arrasen y aniquilen las genuinas prácticas culturales de nuestras comunidades.

Referente glo-local de la educación literaria

La contextualización de los contenidos literarios a través de la literatura local y regional y la evaluación de la pertinencia socio-cultural de la enseñanza literaria se sustentan en los postulados universales planteados por la UNESCO. Al efecto la visión global de este artículo, quedaría justificada alrededor de los siguientes aportes:

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, se fijaron seis objetivos a desarrollar durante el decenio para lograr el principio “educación para todos”. Entre estos objetivos tenemos:

- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Obsérvese que ambos objetivos encuentran pertinencia en la contextualización de la enseñanza literaria. El estudiante, al ser vinculado con las producciones artísticas – literarias surgidas del entorno donde transcurre el periplo de su vida y vecinas a las realidades que como individuo, cultura y comunidad, le corresponde enfrentar, propicia un aprendizaje significativo que le permitirá no solo apropiarse para toda la vida del lenguaje y de su poder creador, del patrimonio y de los elementos característicos e identitarios de su cultura; sino además, le permitirá generar verdaderas transformaciones sociales consustanciadas con sus más intrínsecas raíces. De esta forma entraría la familia, la comunidad y la vida a la escuela, a través de piezas literarias cercanas en tiempo, en espacio, en visiones del mundo y en realidades. Tal como lo refiere el marco de acción fijado en el Foro Mundial de Educación – Dakar (2000):

Todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que le servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo. La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida. Todos los interesados (docentes,

alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad) deberán trabajar juntos para crear un entorno propicio al aprendizaje. Para que un programa de educación tenga éxito hace falta: 1) Alumnos sanos, bien alimentados y motivados; 2) Docentes bien formados y técnicas didácticas activas; 3) Locales adecuados y material didáctico; 4) Un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y aproveche los conocimientos de profesores y alumnos; 5) Un entorno que fomente el aprendizaje además de ser agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro; 6) Una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados entre los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores; 7) El respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas. (pp. 2-4)

Nótese que cuando existe la posibilidad de convertir el aula de literatura en un laboratorio vivencial contextualizado en los ámbitos socio – culturales, se le están planteando al educando, la investigación de aquellos aspectos culturales que forman parte de su cotidianidad entre ellos, el saber literario, bien oral o escrito, representado por adivinanzas, refranes, coplas, leyendas, cuentos, mitos, chistes, dichos y toda una gama de producciones literaria que demuestran el imaginario colectivo, el poder creativo de la lengua y la dimensión real que es recreada desde la ficción.

Esta perspectiva le permitirá descubrir que lo cercano, lo propio, que el ahora y el aquí tiene un saber, el material didáctico sería en primer lugar la vida, la familia, la comunidad, la gente, los libros vivos y los textos literarios de corte local, nacional y universal. La columna vertebral sería el respeto a la identidad, a la lengua que hablan y en la que comparten emociones, saberes y sentimientos; sería también el conjunto de conocimientos que cada alumno trae al aula, los cuales resumen, a su vez, el conocimiento que ha percibido de los escenarios que le rodean y que le permiten a partir de lo inmediato, remontar en su estructura mental nuevos aprendizajes en torno a los clásicos literarios. En este sentido, el entorno lo conforma la escuela primaria. Y el aula sería un espacio para reflexionar y adicionar nuevos saberes, no sólo en lo conceptual, sino en cuanto a los valores, al ser y a la convivencia.

Todo ello, en suma, tiene como propósito, la formación de individuos respetuosos, guardianes y amantes de su comunidad, de su cultura, de lo autóctono, de aquellos que forman sus más hondas raíces y que los caracterizan como hombres, como colectivo, como seres sensibles y cognitivos. Y con todo este bagaje socio – cultural, el individuo se lanza a la captación y comprensión de saberes universales. Afirma Edgar Morín (2000), que para entender la complejidad humana deben imbricarse las ciencias naturales con las ciencias humanas, y a partir de allí comprender las multidimensionalidades del hombre y de su existencia. En este aporte, lo importante estriba en la reivindicación que se da a las humanidades, no solo a las filosofía y a la historia; sino también a la literatura, a la poesía y a las artes... Como medio fundamental para ubicar la materia espiritual en el conocimiento del universo, la vida y el hombre mismo.

Ya para el año 2001 se celebra la cuadragésima quinta reunión “Educación para todos/as” en el marco de la primera revisión de los acuerdos Dakar (2000). El planteamiento central gira en torno a la necesidad de una educación para todos que forme en la solidaridad y la paz con el sólo principio de “Aprender a vivir juntos”. En esta oportunidad se vuelve a reconocer el valor de la lengua como vector cultural. Obviamente esta visión es trasladada al hecho literario, en tanto que dentro de él se establecen nexos comunicativos entre un autor y un lector, los visos socio – culturales se dibujan en un contexto que intrínsecamente nos habla de unos saberes culturales que se corresponden, en fin, a la cultura del barrio, de la calle, de la comunidad, del estado, del país y del mundo. En este sentido, al contextualización temporal, social y cultural de la literatura nos remite no sólo a un proceso de intercambio de ideas, sino también de realidades, hábitos y prácticas de vida; convirtiéndose así en depositaria de la cultura local, regional y universal. Al respecto, se adelantaban los siguientes planteamientos:

El aprendizaje de las lenguas en el marco de la mundialización es un medio de facilitar la movilidad y la comunicación (...) Es un elemento clave de convivencia (...) (aun cuando) la escuela no mantiene suficientes contactos con la sociedad (es inaplazable la necesidad de que) la educación para el siglo XXI (sea) una inversión en el plano societal (plano mundial, regional, nacional). (p. 13)

Se puede observar cómo es planteada la necesidad de un aprendizaje consustanciado con la realidad y sostenido en valores como la convivencia, paz, tolerancia; aspectos estos que viven y se manifiestan desde el lenguaje. La contextualización literaria nos dará cuenta de la valoración de la palabra, como instrumento de comunicación. Pero, además, nos planteará universos posibles en los cuales se retratarán los valores, contornos sociales y características culturales que delinean la condición humana de determinado tiempo y espacio.

Vale decir, que en el discurso literario coexisten a un mismo tiempo, lengua, cultura y sociedad, pero además se da cita la comunicación, solidaridad, tolerancia y convivencia. Todo ello se evidencia en lo sentido, vivido y contado por “el otro”, aceptado y comprendido por “mí”, porque se parece también a lo que vivo, siento, pienso y recuento “yo”. En este punto, Morín (ob. cit.) plantea lo siguiente:

Educar para comprender las matemáticas, o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (...) La comprensión humana (...) comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. Si veo un niño llorando, lo voy a comprender (...) lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve un alter ego (...) si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas (...) Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro (pp. 99-111)

En la mencionada conferencia del 2001, se planteaba además la necesidad de aprender a aprender a través de programas que se desarrollan durante toda la vida, de allí la literatura entraría en su exacta dimensión, como herramienta en primer lugar para el disfrute y precisión estética del lenguaje; y en segundo término, como mecanismo para la formación conceptual y actitudinal de individuos durante todo su continuo humano. En este sentido, la literatura trabajada desde los contextos socio – cultu-

rales, y a partir de los referentes semánticos y temporales cercanos a la cotidianidad del alumnos, permitiría no sólo educar el gusto y modelar valores como la paz, tolerancia, convivencia, solidaridad... sino que además sería un espacio para el ejercicio de la participación y reflexión en torno a las realidades circundantes de la vida social y cultural de los hombres, de los pueblos y de sus épocas. La principal propuesta de esta conferencia se centraba entonces en:

Adaptar los currículos y actualizar los contenidos para que reflejen los cambios sociales, acontecidos, especialmente, por causa de la mundialización (...) y la diversidad cultural, (cobrando) importancia la comunicación (y dentro de ésta) la lengua materna. Desarrollar no sólo abordajes y competencias disciplinarias sino también interdisciplinarias. Promover los métodos de aprendizajes activos y el trabajo en grupo. Velar, en el desarrollo de los currículos, por su relevancia en los planos local, nacional e internacional. (p. 4)

En esta descripción se puede notar cómo se justifica y reivindica aún más la contextualización y la transdisciplinariedad del currículo, de allí que en el ámbito literario se le dé validez a los aportes del escenario social y cultural que rodea al estudiante, a la vigencia de la literatura actual, a la presencia de los contenidos sociales, existenciales y cotidianos en las producciones literarias locales y regionales, y, a las transversalidad e interdisciplinariedad. Subraya la concepción del lenguaje, en primer lugar, como medio capital en el aprendizaje y socialización del individuo. En segundo término, establece la relación que pueden desplegarse desde el terreno literario con otros discursos del arte y con otras disciplinas. Todo esto con la finalidad de que el saber literario sea validado desde el colectivo, en función de su relevancia en el hacer conceptual, procedimental y actitudinal de ése colectivo. En este sentido, afirma Morín, (ob. cit.):

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido, la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. (p. 40)

En el informe preparado por la UNESCO en el año 2002 para revisar logros en torno a los objetivos propuestos en la “educación para todos”, además de elevar la consigna educación de calidad para todos/as, se detallaron algunos objetivos específicos en torno a la propuesta central: mejorar la calidad de la educación. En el mencionado informe, se plantea entre otros aspectos, que una educación de calidad debe estar integrada por:

- a) La educación en materia de valores y cívica, en particular para los derechos humanos, la democracia, la paz y los valores humanos universalmente compartido como la ciudadanía, la tolerancia, la no violencia y el diálogo entre culturas y civilizaciones;
- b) La reforma de los programas y planes de estudios, teniendo en cuenta las necesidades socio-culturales y fomentándose las redes regionales y subregionales. (p. 20)

Ante esta panorámica la enseñanza literaria, desde una visión contextual, permitiría generar espacios para la reflexión en torno a valores universales retratados en los textos, que se pondrían de relieve en la dinámica de la clase y que le permitirían al estudiante, a partir de textos cercanos a las realidades temporo-espaciales, conocer otras realidades, otras concepciones de la vida y del mundo: rasgos universales de la condición humana. Con los insumos de la literatura local y regional el estudiante formara una dimensión real de la literatura, sociedad y cultura; con ello podrá remontarse al conocimiento de otros mundos y al respeto de la diversidad cultural.

En otras palabras, la contextualización socio-cultural del currículo literario responderá a las necesidades del entorno, a los intereses del educando como lector y como miembro social. La comprensión de la diversidad cultural. La integración de los saberes propios con los universales. La valorización del lenguaje como elemento transversal. La relación de la literatura con otros discursos del arte y con otras disciplinas. La dimensión textual y contextual de los valores universales como paz, tolerancia y solidaridad. La adecuación de las prácticas didácticas a los conocimientos previos y a los ritmos en que se produce y se aprenden un saber. Todo ello permitirá la formación de verdaderos lectores con actitud crítica, reflexiva y analítica, capaces de ver en la lectura un medio

para aprender, disfrutar, enriquecer el espíritu, dialogar con otros, comprender el entorno, valorar el patrimonio inmediato, reconocer el poder creador del lenguaje, dimensionar lo cotidiano como hecho artístico, comparar lo autóctono con lo universal, concienciar su acción ciudadana como miembro de una comunidad, pero también del universo.

Lo anterior permite dilucidar en la literatura un acontecimiento cercano a la existencia y a la condición humana; es decir, un espectáculo que recrea, ilustra y dibuja los múltiples contornos que caracterizan a la vida, al hombre, a la naturaleza y al mundo. En cuanto a la dimensión del hombre como individuo del universo, Morín (ob. cit.) nos dice:

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto, sino consiente de la unidad / diversidad de la humana condición, un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento, esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal... es necesario enseñar ya no a oponer el universo a las partes sino a ligar de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales, nacionales, europeas y a integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal. (pp. 69-81)

Retomando las propuestas, acuerdos y convenciones, encontramos que, para el año 2003, la Conferencia Internacional de Educación celebrada por la UNESCO, reafirmaba la función primaria del hecho educativo en y para la convivencia, la inclusión y la universalización de valores fundamentales que son compartidos y asumidos por diferentes países y culturas.

En este sentido, la misión de la escuela sería enseñar acerca de la diversidad como elemento fundamental para fortalecer el valor de la comprensión, aceptación y tolerancia. De allí que en la medida que el estudiante conozca las múltiples realidades, cultivará afectos y sensibilidades que lo conectarán con los otros en un diálogo franco y eminentemente humano.

Es evidente que la literatura se convierte en un mecanismo cónsono no sólo en el intercambio de valores expresados en los textos, sino que resulta propicio para comprender la cultura humana y de los pueblos.

Ella permite conocer la diversidad cultural a partir de producciones que se convierten en retratos, hablados o escritos, de las épocas y de las geografías. Cuando el estudiante conozca las múltiples realidades humanas y de sus escenarios vitales, no sólo conocerá lo diverso del mundo, de la vida y del hombre; sino que desarrollará su sensibilidad hacia la valoración del lenguaje, del arte y de la comunicación. En un acto de genuino afecto, establecerá conexiones inextricables con esos mundos posibles contruidos con palabras, que cercanos o no a él, le acercarán a la esencia humana, aquella que se hace única en su afán por comprender el tránsito por la vida.

Esta perspectiva, valida lo singular del hombre y plantea que, desde las particularidades individuales puede complementarse la unidad. En otras palabras, cada persona es única. Pero en la convivencia humana y en el intercambio de saberes, ideas, costumbres y culturas, se forma un engranaje social que nos habla de lo único y de lo diverso como rasgo identitario de la cultura universal, en la cual coexisten equilibradamente y a un mismo tiempo la noción individuo – sociedad / cultura – culturas. En este sentido se crea una conciencia de respeto a lo propio y a lo distinto, destacando, así, valores universales como la identidad, la solidaridad, unión, comprensión, respeto, aceptación y tolerancia. Resulta válido mencionar los aportes de Morín (ob. cit.) a este respecto:

El ser humano es el mismo singular y múltiple a la vez. Hemos dicho que todo ser humano, tal como el punto de un holograma, lleva el cosmos en sí. Debemos ver también que todo ser, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poliexistencia en lo real y lo imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la trasgresión, lo ostentoso y lo secreto, hormigueos larvarios en sus cavernas y precipicios insondables. Cada uno contiene en sí galaxias de sueños y de fantasmas, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desgracia, inmensidades de indiferencia congelada, abrazos de astros en fuego, desencadenamientos de odio, extravíos débiles, destellos de lucidez, tormentas dementes... (pp. 61-62)

En el año 2004 la UNESCO celebra su cuadragésima séptima conferencia internacional de educación, la cual tuvo como tema central “Educación de calidad para todos los jóvenes: retos, tendencias y pro-

ridades”. En esta oportunidad se analizó la mundialización del conocimiento a escala planetaria y la importancia de la educación de calidad para la formación en derechos humanos, la cohesión, la estabilidad, el cambio y la transformación social. Entre las prioridades se destacó:

- Velar porque todos los jóvenes adquieran las competencias necesarias para su autonomía personal y su participación ciudadana, para su integración en el mundo laboral y para la vida social, desde una perspectiva de respeto a su identidad y de apertura al mundo y a la diversidad social y cultural.
- Reforzar, mediante una educación para una ciudadanía activa y responsable, la voluntad de vivir juntos y de construir la paz en un mundo caracterizado por conflictos interestatales e intraestatales y la aparición de todo tipo de violencias y guerras.
- Facilitar el acceso de los jóvenes a una educación y una formación de calidad a fin de aumentar su capacidad para intervenir como actores en el desarrollo sostenible y en la construcción de un mundo de paz y justicia. La educación debe reflejar la naturaleza de las culturas y los idiomas y el valor del individuo confrontado a un contexto más amplio, así como la importancia de vivir con el afán de promover la igualdad y un futuro libre de violencia y sostenible (pp. 14-17)

Nótese cómo algunos temas se reiteran a lo largo de todos estos acuerdos mundiales en materia educativa. Aspectos como globalización con rostro humano, corresponsabilidad del estado y de la familia en la educación, preparación para la inclusión y la igualdad, formación para la convivencia, la identidad y el respeto a la diversidad. Enseñanza de calidad centrada en el logro de competencias para la participación ciudadana en las estructuras sociales y en los ámbitos laborales. Estas ideas se continúan resaltando y en ellas encuentra validez la contextualización de la literatura y su enseñanza.

Continuando con la trayectoria de los principios y acuerdos reguladores de la educación a escala mundial, es necesario explicar aportes muy puntuales y relevantes que arrojó el informe de seguimiento a “La educación para todos y todas en el mundo”, preparado por la UNESCO para el año 2005. En éste se precisan la evolución del concepto de calidad y se señalan algunos esquemas rectores de la educación planetaria.

Es precisamente el año 2005 cuando la UNESCO convoca el esfuerzo mundial para materializar tres metas perentorias: la educación de calidad, la igualdad de géneros y la alfabetización. En este sentido, y bajo el principio de “Educación de calidad para todos y todas en el mundo”, se apostaba por una política de alfabetización que propiciara la inclusión y la igualdad como mecanismos para luchar contra la pobreza y alcanzar el desarrollo de los pueblos.

Entendida de esta forma, la alfabetización redundaría en beneficios de variadas índoles: humanos, sociales, políticos, económicos y culturales. Es precisamente, en el ámbito cultural, en el cual todas y todos podrán adquirir competencias en materia de reflexión crítica, ampliar medios para el reconocimiento, valoración y expresión de la diversidad cultural; y, mejorar la capacidad para el cultivo, respeto, conocimiento, participación y difusión de la propia cultura. De allí que lo autóctono se articula desde tres dimensiones: para la valoración de la diversidad cultural, como fuente de saber y aprendizaje; y, mecanismo inaplazable en el desarrollo de una conciencia identitaria.

Este espíritu de diversidad cultural planteado por la UNESCO como necesidad inaplazable en la consecución de valores como la paz, tolerancia, respeto, identidad y generosidad; viene a constituirse en eslabón fundamental dentro del seguimiento al principio de educación para todos y todas. Es en el año 2006 cuando se recogen los aportes de la educación intercultural en un compendio de directrices formuladas por la precitada organización.

En el referido informe, se plantea que la cultura autóctona e inmediata (y dentro de ella la literatura local y regional) permite forjar contenidos y suscitar ricos contextos de aprendizaje que se constituyan en marcos de referencias fundamentales para la comunicabilidad de nuestros pensamientos, conductas, sentimientos, valores, creencias y conocimientos. De allí que el hacer cultural del entorno escolar, vivencial, experiencial de los y las estudiantes les permite ampliar sus perspectivas, reconocerse y reconocer a los otros; y, dimensionar el ámbito de lo cotidiano no sólo como fuente de conocimiento sino como forma de pertenencia que le conecta con el ayer, le permite configurarse en el hoy y le garantiza una posesión en el mañana con la cual se dimensionará en el mundo pero sin extraviarse de sus raíces, patrimonios y patrias interiores, que se hacen y expresan en la intimidad de los colectivos sociales, humanos, familiares y culturales con los cuales construye su vida.

En este escenario de apreciación y reivindicación cultural, considera la UNESCO que el lenguaje resulta ser un elemento cardinal no sólo porque es una de las formas más universales, fundamentales y esenciales en que se expresa la cultura humana, sino porque resulta ser ineludible en el terreno de la identidad, el conocimiento y la memoria de los pueblos.

Y es que, la memoria es convocada por el lenguaje, el conocimiento se transmite también gracias a éste; y, somos, nos reconocemos y llevamos como sello de pertinencia la lengua materna, ésa que pertenece a la infancia, a los más íntimos recuerdos, a la apropiación del mundo y a los sentimientos más sublimes que nos unen a terruños, seres, afectos, símbolos, esperanzas compartidas y a la vida cotidiana en general. Entendido así, el lenguaje se concibe como un aspecto central de la cultura en el cual se teje y deposita el entramado social, la experiencia histórica y colectiva, se amplían concepciones de mundo y se expresan valores que tienen su génesis en las propias especificidades de la identidad cultural.

En el ámbito educativo, la cultura y el lenguaje resultan cardinales porque permiten organizar los sistemas de conocimiento, fortalecer la autonomía y la participación de los colectivos humanos y fomentar el respeto de la propia cultura y de las otras que coexisten en el universo.

Dada la importancia del tema de diversidad cultural como medio de tolerancia, reconocimiento, respeto, saber y valoración, en el 2007 la UNESCO se preocupa por analizar los beneficios y el impacto de la educación artística como instrumento de socialización, expresión y conocimiento.

La UNESCO continúa haciendo énfasis en sus líneas maestras (educación de calidad, igualdad e inclusión y alfabetización) y en algunos entornos de acción para materializarlos como la educación artística, por ejemplo, cuya área no sólo permitirá la contextualización del hacer cultural, sino que propiciará mecanismos de integración sociocultural, en los cuales se aglutinan el desarrollo cognitivo, la identificación con lo local y la llegada de la vida cotidiana al hacer escolar.

Al reivindicar la importancia de la educación artística, se reivindica también la creatividad y la imaginación, el papel del arte en la sociedad, el valor del patrimonio cultural local, nacional y universal; y, la convivencia de las manifestaciones culturales, tradicionales y populares con las expresiones artísticas de la contemporaneidad global. En fin, esta perspectiva legitima la función estelar de la literatura en la formación de una conciencia estética trascendida, quizá, por el enriquecimiento sensible y cognitivo de la persona. Nos dice Amaya (2006):

El arte es uno de los fundamentos de la humanización; es un producto histórico que pertenece a la cultura, es su expresión y la poesía es su concepción. Lo estético pertenece a lo poético, es el ejercicio de los sentidos y de la imaginación por medio de formas sensibles... El arte también es *representación* del mundo y de la vida porque expresa la visión que tenemos de ellos, lo cual hacemos mediante ideologías que cuentan de la experiencia vital de los individuos... Así mismo, el arte es *lenguaje*, y la literatura es un lenguaje muy especial, marcado por el uso de símbolos e imágenes que le confieren sentido a la trascendencia de la vida humana. (p. 126)

En el informe que presentará la UNESCO en materia de educación artística para el año 2007, se señalaban cuatro áreas de acción fundamentales: importancia de la educación artística para el fortalecimiento de la diversidad cultural, aprendizaje a través de las artes, desarrollo de prácticas educativas caracterizadas por la contextualización y el pensamiento creativo; y, finalmente, el reconocimiento del patrimonio cultural local, nacional y mundial como instrumento que le permitirá a todos y a todas tomar su lugar en un mundo globalizado, sin que ello implique la pérdida de la identidad y por consiguiente el desconocimiento de las raíces que nos definen como pueblo y como cultura. Todo ello, en suma, redundará en el principio de educación de calidad.

Ya para el año 2008 las consignas apuntan al grave problema de la actualidad, “el cambio climático”. Surge especial interés por desarrollar una educación para la sostenibilidad, en la cual se destaca la necesidad de fortalecer una sociedad más viable para la humanidad, donde lo humano y lo natural se integren satisfactoriamente en un ecosistema sostenible y en un espíritu de respeto y protección, tanto del medio y de la biodiversidad. Esta necesidad global podrá materializarse en la educación a partir de dos ejes de acción: el desarrollo de los valores, especialmente, el de la identidad, solidaridad, respeto y amor; y, la promoción de una condición humana necesariamente vinculada al ecosistema, hombre y ambiente, ser y paisaje unidos de manera indisoluble como caras de una misma moneda. La supremacía de esta relación se traducirá en el inaplazable, urgente y vital equilibrio ecológico, entendido no desde el dominio del hombre, sino a partir de una relación armónica de éste como una de las tantas partes integradoras de todo el sistema natural y biológico.

La literatura local y regional, no sólo permite reivindicar la belleza del paisaje inmediato, además destaca el valor identitario como consigna de respeto y pertenencia a un colectivo humano, social, cultural, histórico

y natural. Desde las fronteras de la palabra, que recoge la riqueza íntima de nuestros pueblos y comunidades, se expresa la diversidad biológica, social, cultural y lingüística como formas de ser y estar en un mundo plural que se hace a la luz de una polifonía existencial. Cada obra literaria es un retazo de alma y de vida, viene a serlo también de las múltiples y variadas miradas que el hombre tiene de su entorno natural, físico, existencial y espiritual. Afirma Illas (2013) lo siguiente:

Dimensionada a partir de estos argumentos, la literatura local y regional convoca el poder creador del lenguaje para reconocer en lo metafórico cotidiano el imaginario en que los pueblos recrean sus más hondas y genuinas raíces culturales, míticas, poéticas, de creencias, formas de vida y visiones de mundo; suscita las búsquedas de sentidos a la luz de las significaciones vecinas a la condición humana y cercanas a las esencias culturales que se desplazan por las venas de las comunidades y sus ficciones. Así, lo cercano constituye un bastión para enriquecer tanto la experiencia lectora como la propia semántica discursiva, la cual se hace cuerpo y nervio de una realidad compartida que se constituye a su vez en sentida, significada, vivida, poetizada y asumida como puente entre la identidad y la universalidad del sujeto (pp. 312-313)

Respetar y defender los saberes, tradiciones, formas de vida y manifestaciones culturales autóctonas, promueven una actitud favorable y cooperativa para desarrollar una conciencia ambientalista que reduzca el agotamiento de los recursos naturales y por ende, la degradación bestial del ambiente. Estamos asistiendo a una emergencia planetaria que requiere de acciones educativas concretas y perentorias para gestionar nuevas conciencias, hábitos y perspectivas medioambientales que animen los espíritus y voluntades para solventar y sembrar una actitud asertiva hacia la conservación del ecosistema, garantizando así el futuro de todos.

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos continuar analizando las propuestas educativas de la UNESCO a partir del año 2009 y hasta nuestros días, y continuaríamos encontrando razones y fundamento para pensar la contextualización de la educación literaria desde las posibilidades educativas que genera el texto literario local – regional.

Lo local es la base para la comprensión, identificación y pertinencia en torno a la situación del mundo, convoca el pensamiento planteado por filósofos y ecologistas contemporáneos, quienes ratifican que pensar en lo universal implica necesariamente, gestar cambios desde el terreno de lo inmediato. A partir de este enfoque, lo glo-local se convierte en bastión fundamental no sólo para que el individuo se relacione con prudencia y respeto en los amplios márgenes de la globalización; sino para que promueva transformaciones profundas desde instancias endógenas que le conecten con su realidad más cercana, valorándola y reconociéndose permanentemente en la riqueza que guarda la cotidianidad cultural, ambiental y espiritual que le rodea. La literatura local y regional se hace eco de esta aspiración y promueve una visión cercana del amplio periplo que se desnuda con cada obra literaria. A partir de estas consideraciones, Illas (ob. cit.) plantea:

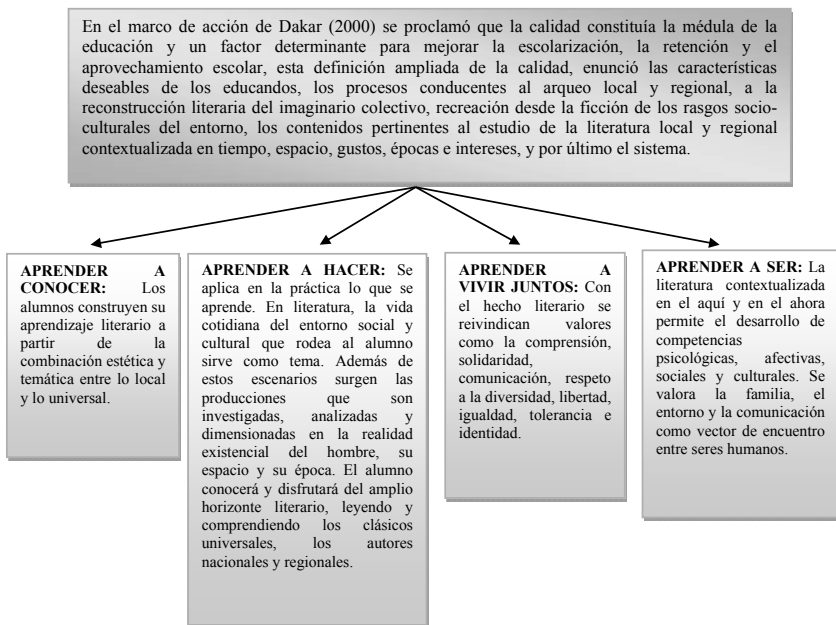
... la literatura local y regional como instancia potenciadora de la competencia literaria, reconoce y reivindica la riqueza cultural, imaginaria y verbal autóctona en equilibrio con toda la tradición literaria universal, obteniendo así que la sustancia de los contextos se desplaza a la esencia de lo humano que se debate, plantea, recrea, configura y comprende a partir de la creación literaria (p.313)

De allí que la literatura representa un espacio propicio para la formación humanística, el desarrollo de la sensibilidad, el ejercicio de valores, la adquisición de competencias críticas, creativas, analíticas y reflexivas. Promueve un aprendizaje consustanciado con la realidad; remite el saber a estadios más cercanos al alumno; fortaleciendo en él un espíritu de respeto e identidad ante las circunstancias de su colectivo y de su espacio vital, a fin de que los insumos tomados de la vida y reflexionados en la escuela le sirvan como herramienta para aprehender el cosmos. Así, el educando conoce, entonces, otras latitudes, épocas y múltiples realidades. Al respecto, afirma Lluch (2010):

... la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, el conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos; es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior (pp. 88-89)

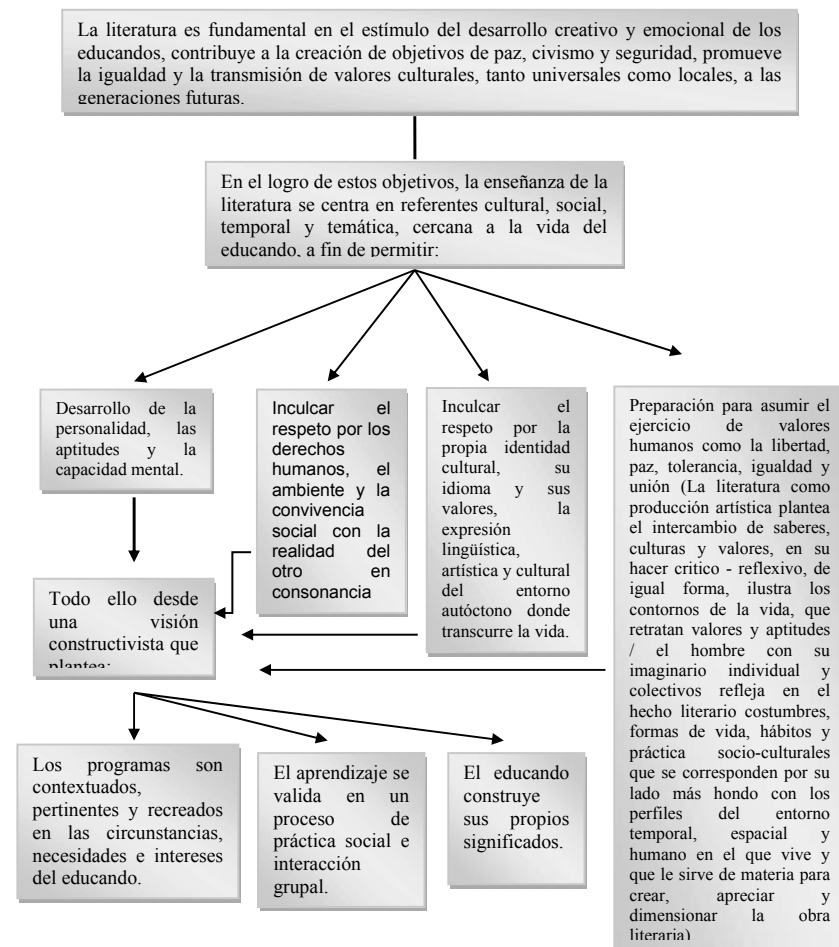
Para concluir con la trayectoria de los principios rectores de la educación a escala universal, es necesario explicar aportes muy puntuales y relevantes que han arrojados los informe de seguimiento a “la educación para todos en el mundo” preparados por la UNESCO, en los cuales se precisa la evolución del concepto de calidad y se señalan algunos esquemas reguladores de la educación planetaria. Con el fin de sintetizar estas ideas, se presenta el siguiente esquema:

Educación literaria en el Marco de Acción de Dakar



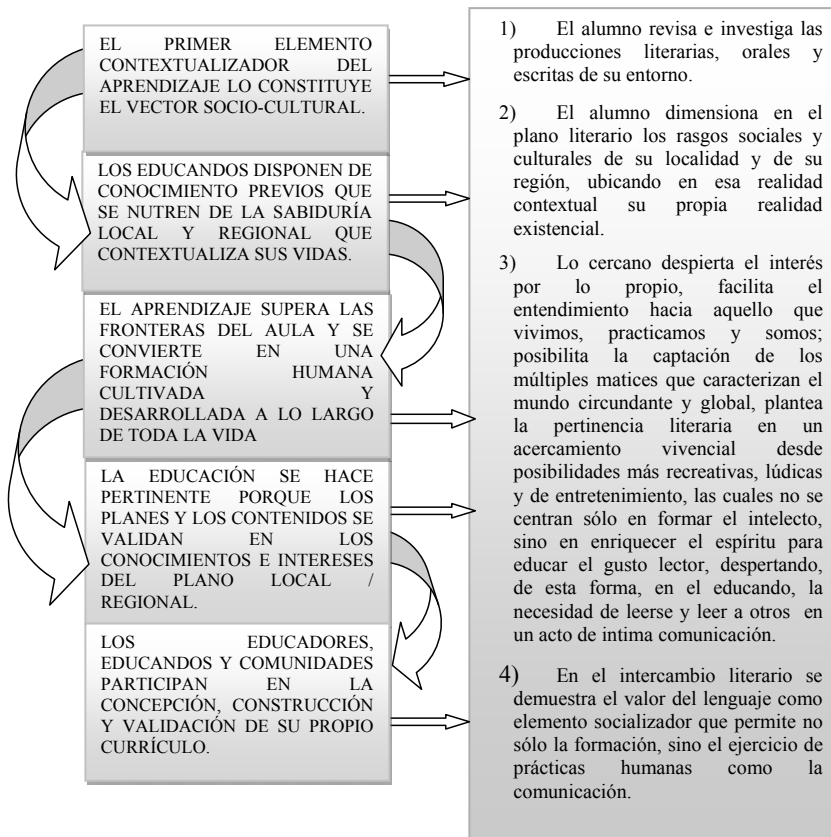
Fuente: Autor (2014)

La literatura y los fines de la educación de calidad para todos y todas en el marco de acción de la Unesco.



Fuente: Autor, 2014

Pertinencia de la contextualización literaria



Fuente: Autor, 2014

Para culminar este análisis resulta oportuno, y a manera de conclusión, señalar lo siguiente: en todos los acuerdos universales en materia educativa se ha otorgado principal relevancia a la lectura y a la lengua. Y dentro de éstas, al hacer literario no sólo por ser piedra angular del acontecimiento artístico, sino porque sus producción resultan escena-

rios propicios para educar el gusto lector, despertar el interés y hábito hacia la lectura y, desarrollar la sensibilidad en un acto humano de comprensión del mundo, la vida y el hombre.

En este sentido, la lectura y la escritura se convierten en medios esenciales para acercarse al conocimiento, fomentar el logro de competencias críticas, reflexivas y analíticas y, garantizar, así, la participación del hombre en la dinámica social a partir del diálogo, intercambios y contactos que elevan sus competencias comunicativas, lingüísticas y literarias.

La educación literaria contextualizada con el escenario socio-cultural sería una herramienta válida para mejorar los resultados del aprendizaje, puesto que conecta al educando con su entorno social, cultural, histórico, político; y, permite el desarrollo de habilidades de pensamiento construidas desde prácticas lingüística, cuyas prácticas son cónsonas no solo para elevar la competencia lectora; sino, para suscitar situaciones educativas en las que sea posible disfrutar, vivir y enriquecer la experiencia humana a partir de un tejido relacional que articula el escenario vital con la obra literaria. Nos dice Mendoza (2006):

En síntesis, se trata de potenciación de una formación literaria orientada al disfrute de la obra literaria. La satisfacción (el tipo de disfrute) que genera una lectura literaria no es similar cuando se posee una competencia literaria particularmente limitada o cuando se posee otra más extensa. Pero, aun siendo necesario el conocimiento y el aprendizaje de saberes teóricos que potencian la valoración y el disfrute de la literatura, este tipo de saberes teóricos no constituyen la finalidad básica de la formación literaria ni el eje central de la actividad escolar sobre el “estudio” de la literatura. En su lugar deben estar aquellos saberes que permiten vivirla, integrarla en la experiencia personal (p.376)

En fin, la vida, el mundo, la naturaleza, el hombre, la realidad se erigen como espacios construidos, comprendidos y representados desde la palabra. La literatura permite fundar estos espacios, ilustrar las circunstancias que lo definen y contextualizan. Retratar el hacer del hombre y de los pueblos. De allí que la literatura se convierta en cuerpo y materia de la educación. En su área más superficial forma y educa el lenguaje. En su parte más honda retrata la condición humana. Esa que no sólo se

comprende desde las ecuaciones, fórmulas, esquemas y conocimientos objetivos, sino que se recrea y complementa desde la expresión del alma, de los sentidos, del espíritu. De aquella sensibilidad que a partir de los sentimientos, valores, sueños, ideales, misterios y fantasías, intentan mostrar el mosaico de la vida, un tapiz existencial, en el cual el individuo lee a otros y se lee a sí mismo, en un acto genuino de acercamiento emocional que le permite comprender y comprenderse. El sujeto mira y capta los innumerables contornos que delinear al mundo desde fuertes paradojas como razón / emoción, cuerpo / alma, materia / esencia, concreto / abstracto, individuo / colectivo, fantasía / realidad, que elevan, en su fuero íntimo, lo humano de su propia condición de hombre.

REFERENCIAS

- Amaya, J. (2006). *El docente de lenguaje*. Colombia: Limusa.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Promulgada el 21 de diciembre de 1999 según Gaceta Oficial número 315.
- Illas, W. (2013). Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local – regional. En *Revista de Postgrado Arjé*. Volumen 7, Número 13 (pp.293-328).
- Informe General de la Conferencia Internacional de educación: Educación de Calidad Para Todos y Para aprender a Vivir Juntos. Año 2001. Ginebra: Ediciones UNESCO – Texto Consultado en www.unesco.es. Consultado el 28/07/2006
- Informe de Seguimiento de la educación Para Todos en el Mundo. Año 2002. Buenos Aires: Ediciones Centro editorial UNESCO/IESALC.
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Año 2003. Francis: Ediciones UNESCO. Información disponible en: www.unesco.org/education/efa_report/2003_pdf/summary_es.pdf. Consultado 05/05/2009
- Informe General de la 47ma Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación 2004. Texto Consultado en www.unesco.es. 28/07/06
- Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Año 2005. Buenos Aires: Centro Editorial UNESCO/IESALC.

Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Año 2009. Francia: Ediciones UNESCO. Información disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf> Consultado 30/01/2010

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (15/08/09).

Lluch, G. y otros (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. España: Anthropos editorial.

Mendoza, A. y otros (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid - España: Prentice Hall.

Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: FaCES/U.C.V.

ACREDITACIÓN Y CALIDAD UNIVERSITARIA

RESUMEN

La acreditación de programas universitarios constituye una instancia en el desarrollo de un proceso, el cual supone la autoevaluación o evaluación institucional como condición previa, específicamente, del programa o programas a ser acreditados. En este sentido, se requiere un seguimiento sistemático que garantice la puesta en práctica de las recomendaciones emanadas del proceso de acreditación. Por consiguiente, se convierte así en un ejercicio o momento de evaluación formativa, y como tal orientada al mejoramiento continuo del programa, más que en una evaluación sumativa o de carácter terminal. En este sentido, se debe asumir el proceso de reconocimiento de fortalezas y debilidades, para afianzar las primeras como desencadenante necesario para transitar logros y resultados, sin soslayar los procesos como piedra angular del fenómeno.

Palabras Clave: Acreditación, Calidad, Evaluación

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autores:

José Álvarez Solano

josealvarezguaribe@hotmail.com

Licenciado en Educación, mención Orientación. Abogado. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Andragogía. Magister en Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado, Dedicación Exclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Belkis Dommar Pérez

belkis.dommar@gmail.com

Profesora Asociada, Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. Profesor de Postgrado de Ortodoncia y Ortopedia Dentofacial, UC. PhD en Epistemología de la Ciencia, UPEL. Doctora en Ciencias de la Educación, Doctorando en Ciencias Gerenciales, Magister en Ciencias Políticas, Mención Gerencia Pública. Programa Avanzado en Gerencia, IESA. Especialista en Gerencia en Gestión de Salud. Especialista en Ortodoncia y Ortopedia Dentofacial.



ACCREDITATION AND UNIVERSITY QUALITY

ABSTRACT

The accreditation of university academic programs is an instance in the development of a process which involves the institutional self-assessment or evaluation as a previous condition of the specific program or programs to be accredited. In this sense, a systematic monitoring is required to ensure implementation of the recommendations from the accreditation process. Therefore, it becomes into an exercise or a formative assessment time, which is oriented to the continuous program improvement, rather than summative assessment or an assessment with a terminal character. In this sense, we must assume the process of recognition of strengths and weaknesses to consolidate the first ones as the trigger needed to get achievements and results without underestimate the process as a cornerstone of the phenomenon.

Keywords: assessment, accreditation, quality.

LA CALIDAD UNIVERSITARIA

El actual "Sistema de evaluación para el aseguramiento de la calidad de las carreras universitarias" está basado en el Artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en donde se establece que todo venezolano tiene derecho a una educación de calidad, pertinente, eficiente y eficaz.

En este sentido, se entiende que la calidad no es un atributo abstracto que se traduce en determinada propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un objeto relativo a otros patrones de referencia (Trindade, 1997:588) y que además lo aleja de consideraciones netamente técnicas o taxativas; o como lo señala Villarroel (1997; OPSU, 2001), al situar su preocupación por la calidad en el ámbito universitario, han optado por la definición de calidad universitaria concebida como "*la adecuación del Ser y Quehacer de la educación superior a su Deber Ser*", planteada en la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina.

O como refiere Esteé, A, (2004) conviene esclarecer los términos: calidad y crítico. Dado que ni son neutros ni son inocentes, por lo que crítico remite a “racional” en el sentido kantiano o más fenomenológicamente como “desde donde estoy colocado ahora”, que puede ser francamente ideológico y calidad, además, puede interpretarse como “mérito” en el sentido de “credenciales”, asumiendo estas como certificaciones de conocimiento.

Ciertamente la calidad se ha convertido en un tema ineludible en distintos ámbitos del mundo de hoy, y ha llegado a plantearse que la calidad de la educación ha devenido en un concepto estratégico en la formulación de las políticas educativas de gran parte de los países (Casassus, J. 1999). En consonancia con esta caracterización, si se asume que la acreditación es un reconocimiento de la calidad y que previo a este proceso hay un momento de autoevaluación; carecería de sentido un proceso de acreditación que se limitara sólo a ese “reconocimiento” de la presencia en un programa de ciertos “requisitos mínimos” para su funcionamiento. Se trataría, por el contrario, de concebir la evaluación como un proceso de mejoramiento y transformación continuo, el cual tiene su punto de partida en la realidad contextual de la institución y los asuntos que le son propios, así como en las expectativas de las personas, grupos e instancias involucrados, que en términos gerenciales alude a los clientes internos y externos implicados.

Tal concepción del proceso evaluativo convierte al seguimiento en una condición esencial que ha de contribuir a elevar la calidad y excelencia de los estudios universitarios, una retroalimentación de carácter permanente y sistemática que asegure el mejoramiento establecido como círculo virtuoso que nutre de manera continua los imbricados nudos del quehacer universitario.

De esta forma, se concibe la acreditación como instancia evaluativa realizada mediante el juicio de expertos, donde se supone se enfatizan dos condiciones esenciales: la validez de los criterios utilizados para juzgar el mérito y valor de un programa, y la idoneidad de los árbitros seleccionados, criterios estos de orden cuantitativo que tienden a estandarizar y en consecuencia “...Intentar homogeneizar la calidad del sistema de educación superior, de modo que tal que las diversas instituciones, públicas y privadas respondan a las mismas exigencias”. (O.Albornoz, 2001, p49); estableciendo una suerte de patrón al cual todas las instituciones deberían responder sin aspirar a ir más allá.

Igualmente, se considera que las universidades, como generadoras del conocimiento, tienen el compromiso de dar respuestas a los requerimientos de una sociedad cada vez más global y por consiguiente compleja, donde la demanda del saber es mayor cada día y la exigencia de calidad sobre la formación de la educación superior, determinante. Villarroel (2001), asume que la calidad y la acreditación de las universidades constituyen el centro de la preocupación fundamental sobre la educación superior en el mundo. “Para saber si una educación superior es de calidad, necesariamente tiene que evaluarse, no hay otra manera” (p.11). Sólo por la vía de la evaluación es posible saber si una institución universitaria es o no de calidad. Explica el citado autor, que hay dos maneras de evaluar la calidad, según el propósito que se tenga en la evaluación. Una vía es valorar esa calidad para mejorarla, la otra es controlarla, siendo esta última, la que por tradición se ha hecho. El asunto está en asumir la más valiosa, la que garantice el dinamismo necesario que traduzca en un crecimiento y desarrollo continuo en la organización educativa y que sea capaz de permear hasta los integrantes de la organización, reconociendo que las organizaciones son la “gente” que la integra.

En el mismo sentido, continuó explicando que en el proceso de evaluar para mejorar la calidad, se hace presente la autorregulación, la cual consiste en una autoevaluación donde la misma institución toma decisiones acerca de las correcciones que debe hacer, desde los parámetros por ella establecidos, siendo este un proceso sustantivo que involucra a los actores y por ende lo hace genuino e inédito, sin embargo, vale mencionar que los procesos que observan son los ya predeterminados por instancias foráneas que han considerado que son los parámetros fundamentales en la medición, situación está que puede tornar el resultado del proceso con sesgo.

Refiere el citado autor que hay una concepción de autoevaluación donde se proporcionan una serie de parámetros y los actores opinan en función de cómo están con respecto a esos parámetros externos. En su opinión, este está mal entendido, en virtud de que los parámetros nacen desde afuera y la institución lee el guion que otro ha escrito y expresa cómo está en relación a este y que por el contrario el verdadero concepto de autoevaluación y autorregulación es aquel donde la misma institución determina hacia donde debe ir y cuáles son las acciones que ha tomar luego de realizar la evaluación (Villarroel, 2001)

Agrega el especialista, la acreditación por sí misma es una evaluación que controla porque tiene su génesis en una valoración externa y que este tipo de valoración tiene como finalidad que la institución se enmarque en parámetros preconcebidos en una red institucional. Ahora bien, ante el hecho de la masificación en las universidades nacionales, Villarroel (2001) manifestó que comparte el criterio de que sí puede haber calidad en un proceso de masificación. “Se trata de tener una nueva actitud ante un concepto, muy tradicional a mi modo de ver, y es que masa y calidad se contraponen” (p.21) y que por otro lado la génesis del problema no radica en las universidades sino más bien en la educación secundaria, dado que hay muy poca preocupación en asegurar el producto que allí se genera, producto que, con los diversos matices que trae consigo, .alimentará a las universidades. En su criterio personal, considera que es necesaria e imprescindible la evaluación y la acreditación de la Educación Media, para garantizar la calidad de la Educación Superior.

Aspectos a Evaluar en un Programa Universitario

En este sentido, convendría plantearse los aspectos básicos o criterios a evaluar en un programa universitario, donde cada uno de los cuales requiere ser definido en sus dimensiones e indicadores correspondientes y por otro lado asumir la necesidad de otros elementos que permitan establecer un criterio de calidad que se apoye sobre elementos de carácter cualitativo y que haga referencia a aspectos que vayan más allá del instrumentalismo reduccionista y cuantificador de elementos tangibles.

Es permitir reflejar en el entramado además de los conceptos o variables tales como programa y plan de estudios, considerando el primero como más amplio que el segundo, que incluye aspectos institucionales relacionados con la justificación del programa, infraestructura académica, infraestructura administrativa, financiamiento, e impacto institucional y social del programa, entre otros, siendo el programa como el conjunto de elementos o componentes, tanto institucionales como curriculares, organizados en forma armónica y coherente con el propósito de lograr la formación de un profesional o científico a nivel avanzado, requerido para el desarrollo general del país.

Por su parte, el plan de estudios se define como el instrumento operativo del diseño curricular de la institución, orientado por una filosofía y objetivos plasmados en el perfil académico-profesional del egresado de que se trate, los conocimientos, destrezas y actitudes que han de caracterizar el ejercicio profesional o académico de dicho egresado. Sin duda, una calidad cuestionada, atenta contra la legitimación de dichos procesos, pues ésta, la legitimidad de la evaluación y la acreditación, siendo que logrará legitimidad desde el mismo momento en que los actores se hagan partícipes del hecho evaluativo, reconociendo las debilidades y fortalezas y accionando en la dirección correcta para acentuarlas o robustecerlas(Orozco, 1998:30).

Ahora bien, acuñan al término de calidad universitaria el de pertinencia a lo externo y a lo interno, es decir ese vínculo que establece una conexión dinámica que permite responder ante estímulos con respuestas análogas al sistema nervioso del ser humano mediante sus receptores, lo cual le conferiría la autoridad, como refiere Delors (1998), a pronunciarse desde su perspectiva sobre problemas de orden moral y social que le confiere un poder intelectual para emitir pronunciamientos en torno a estos.

Aspectos Instrumentales

La elaboración de instrumentos constituye un elemento central de la evaluación en general y de la evaluación de programas universitarios en particular. En efecto, no es posible realizar una evaluación si no se dispone de los instrumentos requeridos según las fuentes y tipos de información a utilizar. En consecuencia, este aspecto debe ser objeto del tratamiento adecuado durante el diseño y ejecución de la evaluación, ahora bien, como evidenciar en el instrumento el potencial de mejoramiento, si se parte del hecho de que el proceso de elaboración de instrumentos exige observar una secuencia sistemática la cual se inicia con la formulación de los objetivos de la evaluación y concluye con la selección de indicadores a partir de la formulación de objetivos; la selección de dimensiones e indicadores debe basarse en una sustentación teórica que constituya el marco de referencia respecto del cual se han de interpretar los resultados obtenidos, es decir es una medicación cartesiana a una organización compleja.

Convirtiendo el resultado en una interpretación, sustentada teóricamente y vinculada estrechamente al contexto institucional y social en el que se lleva a efecto la evaluación, donde se asume, refleja dicho contexto, en términos de la percepción que el evaluador tiene de la realidad de la cual forma parte el fenómeno o programa evaluado. Así, para cada uno de los aspectos o criterios propuestos para evaluar programas universitarios está presente un proceso de operacionalización el cual supone una secuencia que parte de una definición real o desagregación en dimensiones de la definición previamente adoptada, que concluye con una definición operacional, expresada en indicadores de la variable o criterio previamente definido.

REFLEXIONES FINALES

De las consideraciones formuladas en esta presentación, es posible derivar las conclusiones siguientes:

La evaluación de los estudios universitarios constituye una actividad cuya importancia amerita valorar dimensiones de orden cuantitativa y cualitativa, que no se conviertan en limitantes de las infinitas posibilidades de mejoramiento continuo de las instituciones universitarias y que por otro lado al derivar en la acreditación, no constituya un factor condicionante de las asignaciones presupuestarias.

Es necesario enfatizar la importancia que reviste el disponer de instrumentos de evaluación generados en el contexto educativo venezolano, los cuales respondan a las necesidades y características de las instituciones de educación superior del país. Tal necesidad representa un área de investigación y trabajo sistemático para profesores y estudiantes interesados en contribuir efectivamente al desarrollo de los estudios universitarios y con éstos, al avance del conocimiento en áreas prioritarias para el progreso de Venezuela.

REFERENCIAS

- Albornoz, Orlando (2001). *La Reforma de la Educación Superior y la Revolución Bolivariana*. Caracas: FaCES/UCV
- Casassus, J. (1999). *Lenguaje, poder y calidad de la educación*, en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín 50. Santiago: UNESCO.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario (1984). *La evaluación institucional de las universidades: Proposiciones y recomendaciones*. Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades (1983). *Resolución sobre Política Nacional de Postgrado*. Gaceta Oficial. No. 35.210, 13 de mayo de 1993.
- Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados. *Cifras procesadas por la Comisión de Apoyo Académico para el mes de diciembre de 1994*.
- Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados. *Cifras procesadas por la Comisión de Apoyo Académico para el mes de septiembre de 1995*.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Estee, A (2004). *Documento de Discusión de la Ley de Educación Superior*. http://www.dimetel.uc.edu.ve/documentos/fmuc/forouniversitario/hallazgos/ples_2004_rev_2011.doc_br
- Rivas B., y Pérez G., C. (1993). *Modelo para el análisis de la calidad académica de programas de postgrado*. *Perfiles*, Año 16, No. 2, 59-77.
- Salcedo G., H. (1980) *Una evaluación de objetivos institucionales a nivel de educación superior*. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela (Trabajo de Ascenso a la categoría de Profesor Asociado).
- Orozco, L. (1998). *Sistemas de acreditación universitaria*, en: *Educación. La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Colombia: PNUD

- Trindade, H. (1997). Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción, en: La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Tomo I. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Villarroel, C. (1999). Calidad y acreditación latinoamericanas para Latinoamérica, en: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Tomo I. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Villarroel, C. (2001). Documento preliminar sobre el sistema de Evaluación Acreditación de las Universidades, en: Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales. Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Cuadernos OPSU, Nº 3. Caracas: CNU/OPUSU.

EL ARTE: UNA ACTIVIDAD INSTAURADORA, ¿VITRINA DE LA HISTORIA?

RESUMEN

Al hablar de arte, hablamos de creación, una necesidad innata que acompaña al hombre desde sus orígenes. El arte como actividad creadora, es actividad instauradora, se convierte en la búsqueda motivada a conducir a un ser desde la nada o el caos hasta la existencia, que da fe de su presencia indiscutible en la mayoría de las actividades del hombre como creador. Nietzsche dijo: "El Arte, así como, la contemplación de la belleza, acerca al hombre a Dios y lo hace partícipe de una actividad divina". Lo que implica que el arte convertido en actividad instauradora, se definiría como: el espíritu que anima los actos que conllevan a la creación del ser. Esta actividad en su circunstancia de crear imágenes que hoy le damos categoría de arte, ha servido para convertirse en vitrina donde se exhibe el contexto histórico-social que se desarrolla en un momento determinado de la historia.

Palabras clave: Arte, Creación, Instauración, Historia, Humanidad.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autor:

Luis Sierra Posso
lsierra2110@hotmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias de la
Educación
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

Licenciado en Educación. Menciones: Tecnología Educativa y Artes Plásticas. Profesor ordinario adscrito a la mención: Artes Plásticas del Departamento de Artes y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.



ARTÍCULO

THE ARTS: A RENEWING ACTIVITY, SHOWCASE OF HISTORY?

ABSTRACT

Speaking of art, we speak of creation, an innate need that accompanies man from the beginning. Art as a creative activity, is renewing activity, search becomes motivated to lead to a being from nothing or chaos to the existence, which attests to its undeniable presence in most of the activities of man as creator. Nietzsche said: "Art and the contemplation of beauty, men about God and a partaker of divine activity". This implies that art become renewing activity is defined as: the spirit that animates acts that lead to the creation of being. This activity in your circumstance to create images that give today an art form, has served to become a showcase where the socio-historical context that takes place at a particular time in history is displayed.

Keywords: Art, Creation, Establishment, History, Humanity.

INTRODUCCIÓN

El arte se puede definir a través de una palabra; esta palabra, la cual encierra todo principio de actividad intelectual y espiritual, es: creación. Al hablar de arte, estamos hablando de creación, de una necesidad innata que ha acompañado al hombre desde los albores de la humanidad. El hombre, a lo largo de la historia ha sentido la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos más íntimos, lo cual, es el principio generatriz de las más insospechadas acciones creativas.

Tomando en cuenta al espíritu como factor esencial en el acto creativo, podemos considerar que el arte, como producto directo de dicho espíritu, y siendo este la máxima expresión del ser, es elemento fundamental en la purificación de la realidad, de la verdad; eliminando en lo posible todo aquello de imperfección que puede tener el mundo que nos rodea. Según Hegel (citado en Bayer, 1986):

...el arte es la vía para encontrar la verdad, que aunque no sea la perfección absoluta, es el camino más adecuado para presentarnos una realidad más auténtica que la que nos puede presentar la naturaleza y la historia, ya que es producto del espíritu. (p. 96)

El Arte, viene a ser la máxima expresión de la intuición del hombre; lo que le da acceso a donde él puede representar a través de algo finito, todo lo que encierra la inmensidad del infinito. De aquí, se puede inferir que el arte como actividad creadora es punto de partida para lograr que lo que parezca incongruente, se vuelva concordante; que la naturaleza sea una con la actividad creadora inherente al arte, y a su vez, se enfrente a ella a través del espíritu creador, que se convierta en "... lo que el filósofo tiene de más precioso (...) porque le revela lo sacrosanto, la unión eterna y original" (Schelling, citado en Bayer 1986, p. 123).

Se podría afirmar entonces, que el arte ha sido, a lo largo de la historia de la humanidad, el medio por el cual el hombre ha podido ser partícipe de una actividad tan primigenia y fundamental para la existencia como lo es: la creación; la cual nos brinda el placer de sentirnos un poco más cercanos a la idea de lo sublime y de lo divino. Se podría decir entonces, que el arte como actividad creadora, no es otra cosa sino, una actividad instauradora, es decir, el arte se convierte así, en la búsqueda orientada y motivada expresamente a conducir a un ser desde la nada o desde el caos inicial hasta la existencia completa de la que da fe su presencia indiscutible en la gran mayoría de las actividades del hombre como ente creador.

Se habla de caos inicial, porque de allí, de una gran desorganización de ideas y conceptos que pueblan nuestra mente creadora, surge una idea que poco a poco va tomando forma dentro de nuestro espíritu y de nuestra conciencia, hasta convertirse en algo tangible, logrado a través de un proceso creador que viene a ser en sí, la actividad más pura del hombre: el arte, la actividad que determina el momento más sublime de la creación, el cual, nos acerca a ese vislumbre de Dios que cada quien lleva consigo. Bien lo dijo Nietzsche, citado por Bayer (1986): "El Arte, así como, la contemplación de la belleza, acerca al hombre a Dios y lo hace partícipe de una actividad divina" (p. 149). Para él, el arte es la afirmación de la existencia y un estímulo para sentir la vida.

El poeta y filósofo inglés Herbert Reed (1975), dentro de su teoría sobre el arte, nos dice al respecto:

La actividad artística podría (...) describirse como una cristalización, a partir del reino amorfo del sentimiento, de formas significativas o simbólicas...Es necesario imaginarse una fuerza constante, un instinto ciego que va caminando a tientas hacia la luz, buscando una ranura en el velo de la nada y descubriendo formas significativas. (p. 62)

Lo que se puede interpretar como el arte convertido en una actividad instauradora, que se definiría como: el espíritu que anima todos los actos que conllevan a la creación del ser. Es un desarrollo desde la nada hasta su plena realización. Con un indicio divino en dicha ejecución. A su vez, esta actividad en su circunstancia de plasmar o crear imágenes que hoy día le damos la categoría de arte, ha servido para convertirse en una especie de vitrina donde se exhibe el contexto histórico-social que se desarrolla en un momento determinado de la historia de la humanidad.

El hombre desde sus orígenes, ha sentido la necesidad de expresar sus ideas y sus sentimientos, así como también, las necesidades que le imponen el contexto donde se desenvuelve, para ello, se ha valido de todo su potencial creativo, que le ha permitido incluso sobrevivir en las situaciones más adversas. Así, desarrollando esa creatividad que le ha permitido sobrevivir, llegó incluso a dominar casi a su antojo las adversidades que le han agobiado. Así también, dentro de esta actividad, llena de ingenio y creatividad, surge lo que conocemos como arte; una manifestación que ha contribuido en gran medida a preservar su existencia y a que evolucionara como ser humano.

El arte entonces, se ha convertido en una especie de testimonio de los sucesos que han marcado las etapas por las cuales ha transitado el hombre a lo largo de su existir, Así como, en una especie de reflejo de cómo ha sido concebido el mundo a través de la historia. Hay que aclarar que el término arte:

...no empezó a utilizarse en Occidente hasta el Renacimiento, y sobre todo a partir del siglo XVIII, cuando la función estética de las imágenes -al menos en los ambientes elitistas- empezó a prevalecer sobre muchos

otros usos que tenían dichos objetos. Independientemente de su calidad estética, cualquier imagen puede servir como testimonio histórico. Los mapas, las planchas decorativas, los exvotos, las muñecas de moda o los soldados de cerámica enterrados en las tumbas de los primeros emperadores chinos, cada uno de estos objetos tienen algo que decir al historiador. (Burke, 2001. p. 20)

También hay que decir, como lo plantea el periodista, docente e investigador de la imagen, en una reseña bibliográfica sobre la obra citada de Burke: Prada (2004) "...que no todas las imágenes se pueden leer de la misma forma y no todas aportan en igual grado información. Saber sacarles provecho es obra del historiador, de su agudeza y su preparación en el ámbito de las imágenes" (p. 188).

Como bien lo planteó el crítico de arte italiano Giovanni Morelli, citado en una reseña de la revista *Archivum* (2004) sobre el libro de Burke: "Si Usted quiere entender (...) historia (...) Usted debe observar cuidadosamente los retratos. En el rostro de las personas hay siempre algo de la historia de su tiempo, para ser leído, si uno sabe, como leerlo" (p. 236).

Pero no hay que olvidar que se debe ser cuidadoso y habilidoso al momento de tratar de leer o interpretar las imágenes de algún momento determinado de la historia. Pérez (2012), Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México (INAH) dice al respecto:

Habría que plantearse la posibilidad de que en muchos casos, si no en todos, las imágenes, además de reflejo de una realidad, sean también, y quizás de manera prioritaria, una sofisticada forma de construcción de realidad, (...) la mirada no es una realidad objetiva sino una construcción cultural e incluso de la forma como alguien, el autor o el comitente, quiso que fuera vista. La imagen es tanto constructora de realidad como su reflejo... Pintores, fotógrafos, grabadores, entre otros, toda una pléyade de creadores de imágenes nos dejaron en sus obras, no la imagen de como una sociedad era, sino las representaciones que esa sociedad hizo de sí misma y con la que construyó sus imaginarios sociales; no la sociedad que fue sino la que los individuos vivieron. Aquí las imágenes del pasado se convierten en una fuente, o vestigio, absolutamente preciosa e imprescindible. Nos sirven, no para reconstruir la realidad, sino para reconstruir el universo mental en que los hombres de una determinada época vivieron...

Todo un universo de imágenes capaces de contarnos, si sabemos leerlas, la forma en que las sociedades se fueron construyendo a sí mismas y se imaginaron. Este quizás sea el gran reto de los historiadores en el momento actual, no contar cómo fueron las sociedades del pasado, sino cómo se imaginaron que eran. Objetivo para el que las fuentes icónicas no solo son necesarias sino imprescindibles. (pp. 27-28)

Entonces, en general las imágenes, sea cual sea su procedencia o sustrato, están cargadas de valiosa información si se sabe leer en ellas, sin que esto signifique considerarlas un reflejo exacto de una sociedad. Burke (2001) afirma:

...el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos. No cabe duda de que, sobre todo cuando se trata de la historia de los acontecimientos, a menudo lo único que dicen los historiadores familiarizados con la documentación escrita es esencialmente lo que ya sabían. Pero incluso, en esos casos, las imágenes siempre añaden algo. Muestran ciertos aspectos del pasado a los que otro tipo de fuentes no llegan. Su testimonio resulta especialmente valioso cuando los textos son escasos o frágiles,... (pp. 235-236).

Asimismo, Bermúdez (2012) plantea que Burke señala, que:

...al igual que ocurre con los textos, al utilizar las imágenes como testimonio del pasado debe tenerse conciencia que la mayoría de ellas fueron producidas con un propósito diferente al de testimoniar un suceso o momento de la sociedad, buena parte de las imágenes que hoy nos sirven de referencia para tener una visión distinta a la versión que nos dan los documentos oficiales o para obtener información de los actores de un proceso y rasgos de la práctica económica, cultural y social, de la cotidianidad, etc., pocas veces reseñados en los registros escritos, provienen de fuentes iconográficas (...) Sin embargo, debe procederse con cuidado, teniendo siempre presente que las imágenes son ambiguas y polisémicas y los historiadores difieren en el empleo de los testimonios visuales, de acuerdo a su especialidad. De cualquier forma es innegable hoy en día la importancia y valor que tiene el documento iconográfico en la reconstrucción de un determinado momento de una sociedad y, por lo tanto, como portador de conocimiento de esa realidad estudiada y productor del mismo. (p. 23)

Ahora bien, para tener una referencia que nos muestre, aunque de forma sucinta en este caso, de lo que ha movido o motivado la generación de determinadas imágenes a lo largo de la historia, presentamos una especie de esquema o periodos establecidos para estudiar la evolución histórica de la humanidad y su actividad creativa a través del arte, señalando las principales características y motivos de su razón de ser. Es la estructura tradicional utilizada para el estudio de la historia, en este caso la historia del arte. Tomada básicamente de la Historia Del Arte de E. H. Gombrich (1975) quien consciente de lo que puede involucrar la iconografía representada a través de la evolución de la humanidad, dice: "...no somos aptos para comprender el arte de otro tiempo si ignoramos completamente los fines a que sirvió" (p. 29).

Prehistoria

Las primeras manifestaciones, hoy en día consideradas con cualidades artísticas, están impregnadas de magia e íntimamente ligadas a la religión. En muchas de las escenas representadas, las figuras tienen características muy particulares que indican la función mágico-religiosa de las mismas. Como ejemplo podemos citar la de animales representados con mucho realismo, excepto por las patas, las cuales son bastante pequeñas, lo que implicaba según los estudiosos del tema, que estos hombres pretendían aprehender el espíritu del animal a través de la figura representada, facilitando así su casería.

Egipto

Las características del arte del antiguo Egipto se fundamentan en lo religioso, reflejaban las creencias de esa antigua cultura; el arte está básicamente al servicio de su fe. A esto, se agrega la rigidez del orden jerárquico de la sociedad, supeditada toda ella a un solo personaje: el Faraón, rey por derecho divino y al mismo tiempo dios para sus súbditos. Esto lo vemos reflejado en la monumentalidad de sus obras, principalmente los monumentos funerarios y templos religiosos, ya que creían en otra vida después de esta vida. En la gran mayoría de la obra artística del antiguo Egipto se observa la influencia religiosa.

Grecia

El pueblo griego creó una cultura y un arte cuyos valores serán la base de toda la cultura occidental. Su ideal de belleza, por lo tanto de su arte, lo relacionaron con la armonía, la proporción, la medida y el número, donde el hombre era el centro y motivo de su creación.

Roma

El arte romano no es original, es el resultado de la fusión de manifestaciones artísticas anteriores, sobre todo el griego. El pueblo romano fue un pueblo con sentido práctico ante la vida. No tenía sentimiento religioso afianzado y tomó los dioses y religiones de los pueblos conquistados. Ese sentido práctico le llevó también a tomar las manifestaciones artísticas ajenas y adaptarlas a su conveniencia y necesidades. Sus Grandes construcciones son de tipo mundano más que religiosas, o de carácter simplemente utilitario: acueducto, vías, puentes, fortificaciones, etc.

Edad Media

La era medieval comienza con la transición entre el Imperio Romano y el afianzamiento del cristianismo. En lo que a manifestaciones consideradas artísticas, este periodo se estudia a través de tres estilos totalmente opuestos en su configuración, y cada uno se puede plantear como la evolución del otro en el siguiente orden: estilo Bizantino, estilo Románico y estilo Gótico.

Estilo Bizantino: Desarrollado en la ciudad de Bizancio, la actual Estambul. Fue la primera gran manifestación artística cristiana. El espíritu del estilo bizantino se encuentra en la sencillez y en la fuerza primitiva. Antes de buscar la belleza física lo que pretende es dar la idea de lo trascendente; es una manifestación eminentemente mística.

Estilo Románico: El Románico fue un arte elaborado al servicio de la teología, se convirtió en el mejor predicador de la religión ante la gente sencilla de los campos y las ciudades; al ir evolucionando se fue humanizando un poco y perdiendo el sentido místico que tenía el bizantino.

Estilo Gótico. La evolución del románico desembocó en el gótico. El mundo gótico refleja una mentalidad más fina, más naturalista y más humanizada que posee conceptos y adopta actitudes muy diferentes a la de los estilos anteriores. El genio gótico tiende al refinamiento, es más producto de cortes que de iglesias y monasterios.

Renacimiento

El Renacimiento significó un cambio extraordinario en la cultura y el arte. Durante esta época el mundo occidental se va a caracterizar por su sentido naturalista y científico. Significó el renacer de las culturas griega y latina. El hombre adquiere verdadera conciencia de la naturaleza, del valor de la ciencia, del hombre mismo y del arte. El humanismo mueve y alienta la época renacentista, y presenta ante todo, la visión del mundo desde los valores del hombre. El arte adquiere carácter sensorial, ya que el artista no concibe el arte separado de la naturaleza. Destaca el individualismo, lo que se refleja en las obras artísticas. Fue una época eminentemente artística, la vida se mira a través del arte. El arte y la ciencia son cruciales en el mundo del renacimiento.

Manierismo

Es una etapa de transición entre el Renacimiento y el Barroco, que destaca por el amaneramiento o afectación como característica de sus formas, surge como reprobación o protesta ante el agotamiento de las formas renacentistas, es una especie de naturalismo fantaseado, espiritualizado y lleno de ambigüedades.

Barroco

El Barroco resulta un estilo totalmente anticlásico. Responde a una cultura que obedece a motivos intensos y poderosos: la Contrarreforma, con toda su carga de combatividad y dramatismo social y propagandístico. Las ideas de la Contrarreforma fueron en gran parte difundidas a través del arte; aquí el arte no se limita a reflejar la ideología, sino que, él mismo se convierte en elemento activo para su propagación. Se

aprecia en este arte cierta vuelta a la espiritualidad medieval, debido al ambiente impuesto por el movimiento religioso, dirigido particularmente por los jesuitas, al punto que, en algunos círculos se le llama también, estilo jesuita.

Neoclasicismo

En lo que se refiere al arte, el Neoclasicismo es un retorno a las características grecorromanas; es decir, se vuelve a las formas clásicas. Se busca nuevamente el equilibrio y la armonía entre los diferentes elementos. El mundo occidental vuelve sus ojos hacia aquel mundo grecorromano y trata de copiar sus formas, cualidades y hasta modos de vida propios de aquella época. El Neoclasicismo se transforma en un movimiento cultural universal, así como también, en un estilo cuya característica principal es una belleza insensible, imperturbable, sin alma. Cargado de formas, signos y representaciones llenas de estética, pero frías y sin vida, ya que se trata simple y llanamente de la copia de un estilo ya extinto.

Romanticismo

El Neoclasicismo, como era de esperarse, trajo voces que se levantaron contra su estilo arcaico y obsoleto. Algunos espíritus individualistas apoyados en el principio de libertad individual, afirman que el arte no debe circunscribirse por formas externas, sino, por el sentimiento íntimo del artista. Este individualismo exaltado va a ser una de las características fundamentales del romanticismo, donde se antepone el temperamento personal antes que las serenas normas impuestas por lo convencional. En esta época, donde se desarrolla el Romanticismo como estilo de pensar, se agrupan escritores, filósofos y artistas, unidos por la idea de libertad y de rebeldía frente a toda imposición que vaya en contra del propio espíritu.

Realismo

A mediados del siglo XIX surge en Europa lo que se conoce como la Revolución Industrial, hecho que cambia las condiciones de vida del hombre, quien no se conforma con lo conseguido, sino que anhela cada

vez más. Esfuerzo que, por mejorar la industria, le lleva a descubrir nuevos artefactos y nuevas máquinas. La ciencia y la técnica triunfan cada vez a mayor grado, lo que trae como consecuencia un nuevo escenario con su respectiva situación problemática: el obrero, que no es más que el hombre que trabaja en las fábricas y a quien no se le da la importancia que requiere, ya que la máquina lo hace casi todo. Todos estos aspectos: el auge industrial y económico, por un lado, y los problemas sociales a gran escala que comienzan a manifestarse, crean un ambiente realista en el cual se ven involucradas las artes. Es así como el arte desemboca en un realismo que se concreta en el mundo de la fábrica, del obrero y de cuanto se relacione a ello.

Impresionismo

Se presenta como el gran cambio que surge dentro de la historia del arte. Aquí el arte se plantea como producto de sí mismo, es decir, deja de lado la influencia que pueda ejercer el contexto social sobre él. En el impresionismo, el motivo principal es un elemento específico dentro de la composición estructural de la obra: la luz, la cual es el objetivo principal en la obra impresionista; aquí se le da importancia a la captación de impresiones fugaces, en ella se estudia la influencia del cambio de luz a lo largo del día. El tema principal es el paisaje, este se pinta al aire libre, lo que hace que el pintor capte los colores a pleno sol y así descubra un juego de composición de tonalidades, de nuevas vibraciones y de reacciones de colores que no habían sido captadas nunca antes.

De aquí en adelante, el arte se va a ver caracterizado por la representación del arte por el arte, el artista se volverá más individual en su apreciación de la vida, lo que conlleva a que el arte se transforme en una expresión más particular, haciendo énfasis en elementos, actitudes y formas cada vez más individualizadas. Una forma de visualizar la evolución del arte hasta este punto y considerando, lo que a partir de aquí viene hasta nuestros días, está expresada en una reflexión de Ortega y Gasset citado por Guedez (1994):

La ley que rige las grandes variaciones de la pintura es de una asombrosa simplicidad. Primero se pintan cosas, luego sensaciones, finalmente ideas. Esto significa que al principio la atención del artista se fijaba en la realidad externa, luego en lo subjetivo, finalmente en lo intrasubjetivo. Estas tres etapas son tres puntos de una línea recta. (p. 123)

Esto en principio, ya que el mismo Guedez (ob. cit.) habla de una actualización de tal reflexión, nos dice:

... el arte de hoy además de pintar cosas, sensaciones e ideas, también pinta fantasías, sueños, imágenes oníricas, intenciones, así como también existen propuestas en donde se 'pintan pinturas' y se 'pintan colores'. Esto significa que el espectro de las posibilidades pictóricas alcanza ámbitos amplios y plurales, en donde incluso se llega a pintar sobre la propia pintura, con lo cual ella se hace autosuficiente y se eleva hacia posibilidades impensables. (pp. 123-124)

Continuamos con la presentación estructural de la evolución del arte y el origen de su motivación y esencia; para ello se hará mención de algunos de los elementos que componen la estructura planteada por Guedez, y considerando, como ya se ha planteado, la individualidad, lo subjetivo y la libertad de ideas que a cada movimiento caracteriza, lo cual si se quiere, es común a cada una de estas tendencias.

Neopresionismo: Tendencias pictóricas que profundizan en algunos rasgos de los pintores impresionistas como son: los Divisionistas, quienes se caracterizan por utilizar pinceladas divididas en trazos bastante pequeños; y, los Puntillistas quienes se caracterizan por emplear pinceladas en forma de puntos para plasmar totalmente la imagen. Su preocupación es el volumen. Las formas se conciben dentro de una visión analítica de volúmenes puros, bien definidos pero de contornos abiertos. Se regresa a la organización y composición pensada del cuadro, se aplican los fundamentos clásicos de la composición. Se aplica estrictamente el principio de la mezcla óptica: los tonos se dividen o descomponen en los colores básicos puros para que el ojo los reconstruya en la visión lejana normal.

Postimpresionismo: El Postimpresionismo encierra una variedad de estilos personales presentados como continuidad del impresionismo, y a su vez, rechazando las restricciones que, según sus seguidores, presenta este estilo. Los postimpresionistas mantuvieron el uso de colores

vivos, aplicaron la pintura pura, fuertes pinceladas y temas tomados de la vida real, pero procurando llevar más expresión a su obra. Ellos reaccionaron contra la forma de reflejar fielmente la naturaleza y mostraron una visión más subjetiva del mundo.

Modernismo: Se inspira en la naturaleza, de allí el uso abundante de elementos de origen natural. Predomina la estilización de los motivos, siendo poco frecuente su representación estrictamente realista. Destaca el uso de imágenes femeninas en actitudes delicadas y gráciles. Posee una actitud tendente a la sensualidad y a la complacencia de los sentidos, llegando hasta el erotismo en algunos casos.

Simbolismo: Patrocina una pintura comprometida con lo poético, se rebela contra los principios del materialismo y del pragmatismo presente en la sociedad industrial, expresados por los movimientos y estilos precedentes: el impresionismo, el neo y el postimpresionismo; exhortando la búsqueda interior y la verdad universal, para ello se sirven de los sueños, que gracias a los estudios desarrollados por Freud ya no se perciben sólo como imágenes irreales, sino como una forma de expresión de la realidad. Su característica básica es el trasfondo literario, la preocupación por el contenido, el idealismo. Partiendo de aquí, se establece una división que permanecerá hasta nuestros días: el arte como lenguaje artístico o al servicio de un concepto o idea.

Expresionismo: Desahogo expresivo, enfatiza un subjetivismo emocional que se convierte en deformaciones y exageraciones formales. Micheli (citado en Guedez, 1994) dice, “Es un movimiento que va más allá de los límites programáticos que cualquier artista (...) haya querido marcarle. Acaso se podría decir que gran parte del arte moderno está inmerso en una condición expresionista, (...) los temas del expresionismo (...) están muy lejos de estar agotados; continuaran formando parte de la problemática del arte de hoy mientras dure la alienación del hombre” (p. 127)

Fauvismo: Se fundamenta en la liberación del color con respecto al dibujo, se exaltan los contrastes cromáticos. El color es concebido de modo subjetivo y personal, aplicándole valores emotivos y expresivos, independientes con respecto a la naturaleza. Se percibía la naturaleza y el entorno en función de los sentimientos, lo cual se reflejaba en la pincelada suelta, la ausencia de ilusiones ópticas, el dinamismo compositivo, etc.

Cubismo: Figuras geométricas básicas, promueve una presencia simultánea de las tres dimensiones sobre un mismo plano pictórico, la perspectiva quebrada, fragmentación de planos, volúmenes escondidos, ritmos interpuestos, reactivación del espacio y la esquematización geométrica. Es un movimiento todavía figurativo, pero no realista, en el sentido de que no pretende reproducir lo que está en la naturaleza, sino reinterpretarlo de acuerdo con la experiencia, no con lo que simplemente se observa.

Futurismo: Fugacidad, dinamismo, la interpretación emotiva de los elementos y su dinamización en un congregateo de fuerzas, choques, explosiones y elasticidades. Exaltó los valores del progreso técnico e industrial de principios del siglo XX, destacando aspectos de la realidad como el movimiento, la velocidad y la simultaneidad de la acción.

Rayonismo: Representa una especie de síntesis entre el cubismo, y el futurismo, busca enfatizar la luminosidad y la claridad a semejanza de los rayos y efectos centelleantes de los cristales de cuarzo. Tiene el valor de ser uno de los puntos de partida, reconocido históricamente, del arte abstracto.

Abstraccionismo: El artista abstracto intenta no reflejar la realidad, trata de expresar su mundo interior, expresar sus emociones y sentimientos. El abstraccionismo se deslinda de lo real y de representar la naturaleza para concentrarse sólo en la expresividad del artista, en colores y formas que no poseen elementos de referencia concreta.

Suprematismo: La supremacía absoluta de la sensibilidad pura. De base esencialmente teórica y conceptual, sus características fundamentales son la absoluta falta de “objetualidad”, el empleo sólo de motivos geométricos puros y sencillos, cromatismos simples y redundantes: blanco sobre blanco, o contrapuestos: negro sobre blanco. Es un planteamiento conscientemente libre de cualquier experiencia sensorial y cuyo principal argumento es el protagonismo de la idea, lo que dio paso al constructivismo.

Constructivismo: Movimiento y funcionalismo de la obra artística, apoyada en la estructuración de módulos ortogonales presentados a través de seriaciones acopladas. Fue un estilo comprometido políticamente que pretendía a través del arte realizar una transformación de la sociedad, mediante una reflexión sobre las formas artísticas pensadas desde elementos como el espacio y el tiempo, generando obras de estilo abstracto, con tendencia a la geometrización.

Pintura Metafísica: Trata de estimular el subconsciente con atmósferas y espacios majestuosos que mezclan el misterio con lo absurdo. La pintura metafísica nace del deseo de explorar la vida interior imaginada de objetos cotidianos cuando se los representa fuera de los contextos habituales que servirían para explicarlos. En la pintura metafísica se hace creíble una realidad falta de lógica, en ella se presenta una realidad lógica alternativa, donde se juntan temas y objetos comunes con representaciones clásicas, máquinas, construcciones, maniqués. etc.

Dadaísmo: Protesta a lo establecido, trata de promover el concepto de anti-arte, incentivando un espíritu de protesta y rebeldía, donde resalta lo cínico, lo ridículo, lo perturbador y lo escandaloso. Nos dice Guedez (1994): “Dadá es sobre todo una particular disposición de espíritu: es más importante el gesto que el resultado formal de la obra. Pero lo importante es que ese gesto sea una provocación, un escándalo, una irreverencia, una insolencia, una sorpresa” (p.127).

Surrealismo: Inconsciente, trata de revelar las profundidades psíquicas, hizo énfasis en la imaginación, la fantasía, el mundo de los sueños, con una fuerte influencia del psicoanálisis, sus representantes intentan expresarse liberando su mente de cualquier atadura racional y mostrar la pureza del inconsciente.

Realismo Social: Postula descripciones y contenidos sociales vinculados a las luchas populares, a la denuncia de las injusticias y a la capacidad combativa de un pueblo.

Signo y Gesto: Se desarrollaron una serie de propuestas que responden al uso de signos que no poseen una referencia interpretativa y están llenos de caracteres muy concretos, expresados bajo estrictas estructuras compositivas y caracterizadas por la velocidad de la ejecución así como en grafías con alta expresividad cromática y extensas áreas llenas de cromatismos. Entre estas propuestas están: **Arte Sígnico**. Predominio de emblemas visuales que se apoyan en grafías dinámicas o pasivas improvisadas o preconcebidas. Mientras el **Arte Gestual**, la ejecución derivada de veloces impulsos emocionales e instintivos. Por su parte, el **Manchismo** es la presencia de estados estáticos que proceden de una pintura directa y desprovista de definiciones formales. Y la **Action Painting (Pintura de Acción)** es la Acción inmediata de lanzar, salpicar o chorrear sin más ni más la pintura, subraya la importancia del acto físico de pintar.

Informalismo: Se fundamenta en el proceso de pintar, implica que no tiene forma, es la rebeldía ante la intención de crear estructuras y acentuar la libertad absoluta del color y de los recursos expresivos.

Nuevo Realismo: Es el equivalente europeo del Pop Art norteamericano. Rechaza lo convencional y se vale de materiales de desecho; trata de convertirse en un medio de comunicación que va más allá de lo puramente estético.

Minimalismo: Estructuras Primarias. Se busca la máxima economía de medios y la acentuada reducción de las estructuras formales; busca la esquematización de las formas, la acentuación de los vacíos y de los espacios, la geometrización de los elementos y la interacción con el ambiente.

Hiperrealismo (Realismo Fotográfico): Realismo llevado al límite, el artista pretende capturar la realidad con una precisión que rebasa al lente fotográfico, se persigue algo más verdadero que lo real.

Arte Conceptual: Se refiere a aquel tipo de propuesta que deja de lado la realización material por el énfasis en los contenidos mentales, los cuales sólo se proponen o proyectan para estimular la capacidad imaginativa e intelectual del espectador

Body Art (Arte Corporal): El cuerpo como medio expresivo, el artista se convierte en sujeto y objeto del acto creativo.

Happening: Es una expresión artística multidisciplinaria fundamentada en la variedad de manifestaciones plásticas que se integran en lo que se da por llamar Performance Art. Como expresión artística con estas características muy particulares, pretende la participación directa y espontánea del público, tiende a ser temporal y breve, por ello se suele presentar en sitios de acceso público, donde se involucra con lo cotidiano del individuo participante.

Land Art (Arte Ecológico): Arte conceptual al aire libre, consiste en una intervención sobre la naturaleza para exaltar sus atributos y sus alcances estéticos.

Transvanguardia: Es una especie de ironía, escape o diversión que rompe con la idea de la evolución progresiva del arte, aquí se agrupan conceptos que van desde lo concreto a lo abstracto, de lo frío a lo extremadamente instintivo; lo importante es el cruce contradictorio de conceptos.

REFLEXIONES FINALES

La cronología presentada hasta aquí, está basada en la evolución histórica del arte occidental, considerando claro está, que a estas alturas de la existencia humana, la separación en bloques geopolíticos no representa dificultad ni distinción para el desarrollo del arte en cualquiera de sus manifestaciones; básicamente debido a los avances tecnológicos y a la globalización. Pero hasta mediados del siglo XX, las culturas del medio y lejano oriente, así como de otros lugares apartados del mundo, eran prácticamente desconocidas o por lo menos poco estudiadas en esta parte del mundo. Pues bien, en lo que al fundamento de esta presentación se refiere, el seguimiento es aplicable a todas las culturas desarrolladas por la humanidad.

Tenemos así, por ejemplo, que nuestras diferentes culturas originarias, o prehispanicas, para seguir en el contexto que estamos manejando, a través de sus manifestaciones creativas nos muestran la concepción de ese cosmos en el cual evolucionaron, así como, la continuidad de ese desarrollo creativo después del encuentro de dos mundos totalmente disímiles que conllevó a la construcción y desarrollo de un arte con características muy particulares, que nos ha mostrado como nuestro subcontinente: Latinoamérica, ha encarado su existencia, su evolución y su desarrollo. Otros casos están en el medio y lejano oriente, donde las diferentes culturas establecidas en estas regiones, con sus particularidades, idiosincrasias y la forma tan especial de ver la vida y el mundo, nos muestran a través de sus expresiones creativas, el misticismo y lo enigmático de su concepción del universo.

En fin, todas las culturas que han poblado y pueblan este mundo, en sus diferentes regiones y contextos, llámese occidente, oriente, norte o sur; llámese primitivas, populares, desarrolladas o subdesarrollada, o como, quiera que se les llame, tienen en común: la creatividad que nace del espíritu de sus hombres y mujeres; y, la forma como afrontan el contexto de su realidad, imprimiéndoles esa chispa que a permitido su realización como seres humanos, su elevación desde el nivel puramente animal y material, que los hace sensibles ante la dureza de su entorno real.

A modo de conclusión, se puede decir que el arte ha significado para el hombre, a todo lo largo de la historia de la humanidad, un punto de apoyo ante sus necesidades más íntimas y particulares de expresar toda la carga de emotividad y creatividad que lleva consigo; esto le ha llevado a producir situaciones que han determinado su actuación a lo largo de la evolución y desarrollo de la humanidad. También, que el arte ha sido reflejo de las actuaciones del hombre dentro del contexto histórico de su evolución como ente social, lo cual le coloca como una manifestación sin igual al momento de expresar las voluntades y necesidades del ser humano.

Por último, podría decirse, que el arte como manifestación pura del espíritu humano, mantendrá su vigencia mientras el hombre, como su producto más completo, no abandone su capacidad espiritual para crear y convivir en armonía con su entorno.

REFERENCIAS

- Bayer, R. (1986). *Historia de la Estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, N. (2012). La imagen fotográfica en la investigación histórica. Portafolio 26, Revista arbitrada de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia. Año 13, Vol. 2, (26), pp. 18-27.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, España: Crítica.
- Guedez, V. (1994). *Aproximación y comprensión del arte contemporáneo*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Gombrich, E. (1975). *Historia Del Arte*. (5ª ed.). Barcelona, España: Garriga S. A.
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y Sociedad*, 16 (32). 17-30
- Prada, H. (2004) Visto y No Visto [Versión electrónica]. *Palabra Clave. Revista de Comunicación*, Vol. 10, pp.187-190.
- Reed, H. (1975). *Imagen e Idea*. México: Fondo de Cultura Económica.

COMPETITIVIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo el análisis de la calidad educativa en América Latina. La metódica es el resultado de una revisión documental sobre el objeto estudiado, especialmente en lo concerniente a analizar la percepción general de la calidad educativa en América Latina, y su relación con la competitividad que muestra la región. Para ello, se ubica la mirada en dos segmentos: Primero, un acercamiento al concepto de calidad en la educación desde un enfoque competitivo sistémico; segundo en lo relativo a la calidad de la educación en el discurso internacional, para luego concluir con una reflexión sobre cómo el sistema educativo ha pasado a formar parte integrante dentro del entramado de competitividad sistémica, jugando un papel clave dentro del mismo.

Palabras Clave: Educación, Competitividad sistémica, calidad educativa.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autor:

Magdiel Acosta Noy
macostanoy@hotmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

*Licenciado en Contaduría
Pública. Mención Honorífica
Magna Cum Laude. Profesor
Agregado del Departamento
de Matemáticas, FaCES – UC.
Candidato a Doctor en Ciencias
Administrativas y Gerenciales.
Universidad de Carabobo.*



COMPETITIVENESS AND EDUCATION QUALITY IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The article seeks to analyze the quality of education in Latin America. The methodical is the result of a literature review on the subject studied, especially with regard to analyzing the general perception of the quality of education in Latin America and its relationship with the competitiveness level that the region shows. To do this, the look is located in two segments: First, an approach to the concept of quality in education from a systemic competitive approach; second in terms of the quality of education in international discourse, And then conclude with a reflection on how the education system has become an integral part within the framework of systemic competitiveness, playing a key role within the same

Keywords: Education, Systemic competitiveness, quality education.

INTRODUCCIÓN

El artículo investigativo tiene como objetivo principal analizar la relación existente entre la calidad de la educación en América Latina, y su vinculación con el nivel de competitividad que exhibe la región. En este sentido se aborda en primer lugar el tema a través de un análisis de un nuevo enfoque educativo enmarcado en el ámbito de la competitividad sistémica y la eficiencia, que permiten a su vez establecer una perspectiva adecuada dentro del papel que suele asignársele hoy a la educación dentro del desarrollo de la sociedad. Se establecen puntos de comparación interesantes que muestran la vinculación existente entre el grado de desarrollo de un país, y también la calidad y acceso a la educación, en armonía con las últimas cifras y tendencias publicadas.

En segundo lugar, se aborda el complejo tema de la significación del concepto de calidad en la educación en el ámbito del discurso de diferentes organizaciones internacionales, en aras de establecer los diferentes matices, significaciones y aplicaciones que el concepto de la calidad educativa suele tener, visto desde de óptica de quien maneja el discurso.

Estos dos aspectos mencionados que conforman la base del análisis efectuado, a su vez, se vinculan entre sí a través de una caracterización del objeto de estudio mediante cuestiones de índole axiológica, episte-

mológica, metodológica y teleológica que permean el tema y añaden riqueza y profundidad a los planteos en discusión. Como resultado, surgen algunas preguntas que pudieran considerarse descriptores principales en cada una de estas aristas del tema de la calidad en la educación y su vinculación con los niveles competitividad. El análisis efectuado se ha realizado complementando simultáneamente aspectos cualitativos y cuantitativos, mediante el uso alterno según las necesidades del trabajo investigativo a realizar. Igualmente se ha implementado la utilización del método referido a la investigación documental a fin de caracterizar el objeto de estudio a través de las técnicas propias de este tipo de investigación.

Un nuevo enfoque educativo en el marco de la competitividad sistémica

La calidad de la educación, y especialmente, de la educación superior, ha originado un debate de consistencia muy compleja, especialmente para las sociedades latinoamericanas, llamadas en vías de desarrollo o del tercer mundo. Debido a su nivel de desarrollo, resulta lógico esperarse que las tales debieran estar haciendo esfuerzos por integrarse a la nueva dinámica económica mundial, caracterizada fundamentalmente por un creciente nivel de innovación y desarrollo de nuevos productos, fuerte inversión en el factor humano, participación continua en el comercio mundial y demandas educativas.

Tal como lo señala Perozo (1996), en América Latina se presenta un acelerado crecimiento de la demanda de la educación superior, lo cual unido a los serios problemas económicos, acentuados en los últimos años, se convierten en dificultades cada vez mayores, a las que se hace necesario enfrentar y afrontar su búsqueda de los mecanismos que satisfagan las necesidades sociales.

Existe una inmensa población en las instituciones de educación superior, la cual requiere de mayores asignaciones presupuestarias para las soluciones de los problemas inherentes a ese crecimiento poblacional estudiantil. Al hacerse uso de una gran parte de los recursos disponibles para la cancelación de gastos no inherentes a la calidad de la educación, se está promoviendo la “fuga de cerebros” y se está obstaculizando los avances científicos y tecnológicos. América Latina claro está, se compone de un mosaico de países cuyos antecedentes culturales, étnicos, religiosos, políticos y económicos guardan un punto de comienzo relati-

vamente igual, pero que en la actualidad exhiben niveles de desarrollo económico y social muy distintos. Las estadísticas del Informe mundial de competitividad para el año 2010 así lo evidencia, donde encontramos países como Bolivia y Nicaragua en Etapa 1 de desarrollo (subdesarrollo) y países como Chile, Uruguay y Puerto Rico en etapa de transición 2 a 3, muy cerca de la más alta etapa de desarrollo que establece el estudio (ver cuadro 1).

En este orden de ideas, Cejas (2007) señala que todos estos cambios que están ocurriendo se vinculan con un proceso por demás irreversible cuya expresión se evidencia en una transición del capitalismo financiero al de información, donde claro está, el conocimiento proveniente de los procesos educativos juega un rol preponderante. Visto así, desde esta nueva perspectiva, la educación en todos sus niveles y formas, especialmente la que tiene que ver directamente con la formación profesional se han convertido en una de las bases fundamentales que sustentan e impulsan las grandes reformas políticas, sociales y económicas de las que son hoy testigos las sociedades latinoamericanas, encaminadas unas a hacer frente a la problemática económica y social que aqueja a la mayoría de los países de América Latina y por otras, a coadyuvar en el proceso de inserción y participación de estas sociedades en el mercado económico mundial en el contexto de la globalización.

Cuadro 1: Lista de Países de América según su etapa de Desarrollo

Etapa 1	Transición De etapa 1 a 2	Etapa 2	Transición De etapa 2 a 3	Etapa 3
Honduras	Guatemala	Argentina	Barbados	Canadá
Bolivia	Guyana	Brazil	Chile	Estados Unidos
Nicaragua	Jamaica	Colombia	Puerto Rico	
	Paraguay	Costa Rica	Trinidad y Tobago	
	Venezuela	R. Dominicana	Uruguay	
		Ecuador		
		El Salvador		
		México		
		Panamá		
		Perú		

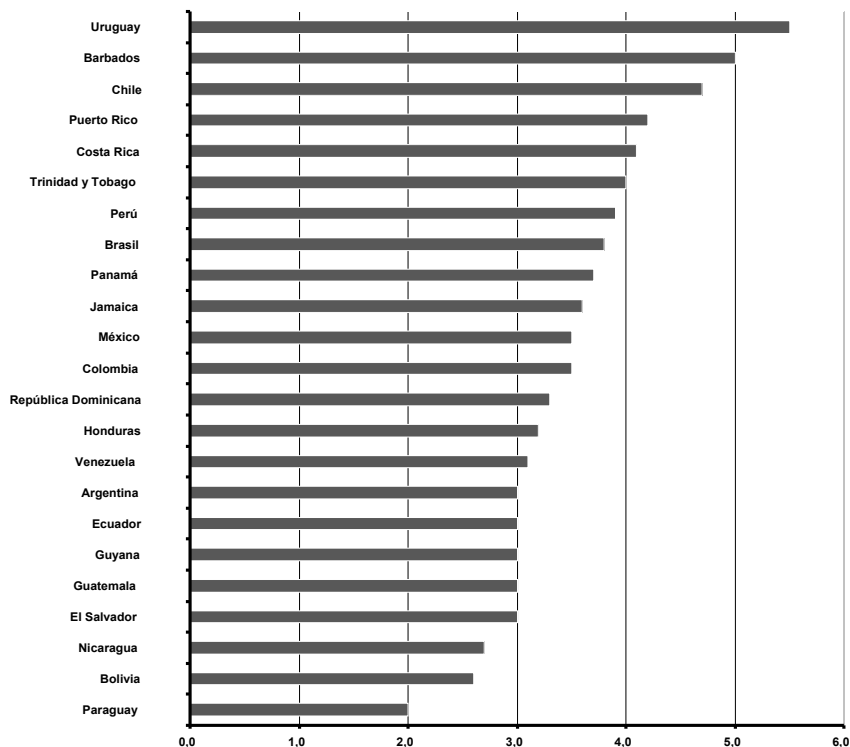
Estapas de Desarrollo:	GDP per capita (in US\$)
Etapa 1	< 2,000
Transición de 1 a 2	2,000–3,000
Etapa 2	3,000–9,000
Transición de 2 a 3	9,000–17,000
Etapa 3	> 17,000

Fuente: Elaboración propia a partir de Schwab (2010)

Igualmente existe disparidad marcada cuando analizamos la disponibilidad de recursos como el Internet como agentes participantes en la educación. Las cifras muestran una marcada desigualdad incluso cuando comparamos países dentro de la misma Latinoamérica, cuya caracterización social y económica podría pensarse tiene connotaciones históricas y culturales semejantes entre sí, tal como lo revela el cuadro 2 donde puede observarse, solo a modo de ejemplo como países tan cercanos como Uruguay y Paraguay tienen diferencias muy disimiles en el acceso a internet en las escuelas públicas.

Cuadro 2: Acceso a Internet en las Escuelas de América Latina

Escala 1 = Muy limitado; 6 = Extenso



Fuente: Elaboración propia a partir de Schwab (2010)

Estas diferencias se mantienen cuando se analiza de forma más integral la calidad del sistema educativo en América Latina, por ejemplo, al ver las grandes diferencias entre países como Costa Rica y Paraguay, entre otros, como se aprecia en el cuadro 3. Estas marcadas disparidades en la calidad del sistema educativo a su vez, tienen implicaciones en la competitividad económica de los países. Es tal la vinculación existente entre calidad educativa y competitividad que, aspectos relativos a la educación, como la investigación académica en aras de lograr una mayor competitividad ha sido reiteradamente señalada en múltiples ocasiones. En uno de tales estudios, Porter (1991) por ejemplo, indica varios argumentos en este sentido. A este respecto, él indica:

Los métodos más eficaces de fomentar la investigación y desarrollo industrial parecen ser la financiación parcial de los institutos especializados de investigación relacionados con los agrupamientos sectoriales, la concesión de subvenciones parciales a los contratos de investigación entre empresas e institutos de investigación (en especial para las pequeñas empresas) y un género apoyo a las universidades. Todas estas cuestiones tuvieron importancia para el éxito competitivo de los diversos sectores que estudiamos. (p. 785)

Claro está, habría que ver si las declaraciones de Porter tienen también relevancia para países en un contexto y en una situación marcadamente diferentes a la que experimentan los países desarrollados, es decir, si sus postulados sobre este tema son igualmente válidos para países en vías de desarrollo de la América Latina.

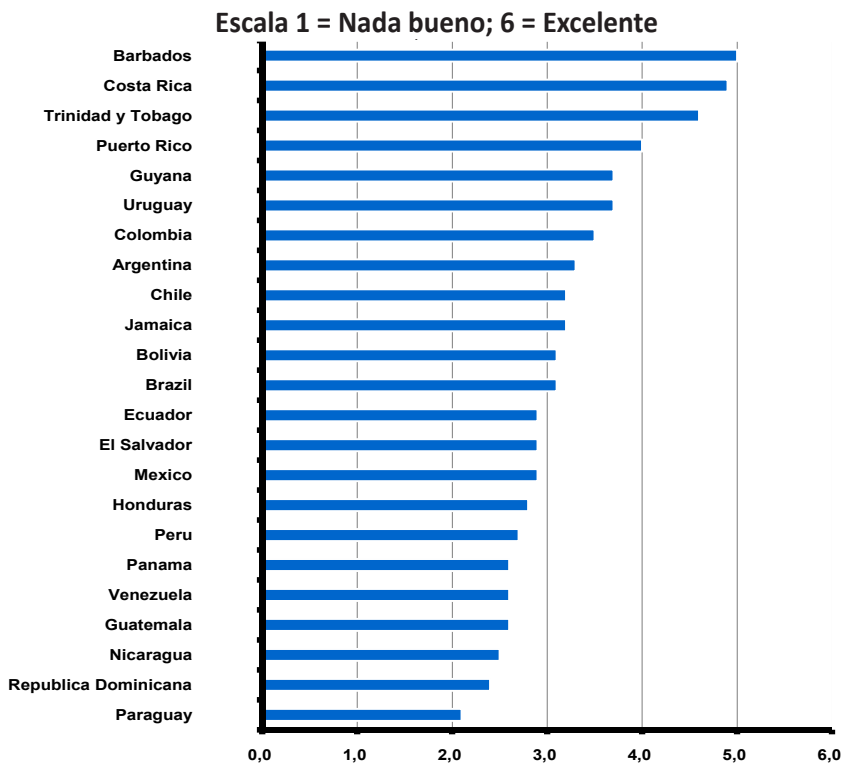
Es curioso lo que a este respecto Altenburg y Messner (2002) convienen en señalar:

En primer lugar, las universidades de investigación son el lugar donde el futuro profesional se entrena en la resolución de problemas de avanzada, entrenamiento que luego utilizara ya sea con novel empresario ya sea como técnico innovador. En una serie de entrevistas mantenidas recientemente con industriales uruguayos de software, el argumento aparecía nuevamente: interrogado uno de los más importantes empresarios del sector acerca de su política de reclutamiento, señaló que “cuando se necesita gente que sepa pensar” se recurre al aspirante formado en la universidad de investigación. Por otra parte, los contratos de investigación

entre empresas y equipos universitarios le proporcionan a las primeras un espacio de interacción en la búsqueda de soluciones que solo se obtiene en el ambiente local (p. 92).

Estos mismos autores señalan que en sentido cualitativo, en la universidad se percibe una voluntad creciente de vinculación a la producción, como resultado de un complejo conjunto de factores que van desde el reconocimiento del interés científico de los problemas que enfrentan las empresas, hasta la necesidad imperiosa de complementar los cada vez más insuficientes ingresos provenientes del presupuesto ordinario.

Cuadro 3: Calidad del Sistema Educativo en América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de Schwab (2010)

Pero esa voluntad se encuentra con serias dificultades del lado de la demanda. En primer lugar por su déficit en términos absolutos, pero también porque está fragmentada, debido a la debilidad de la cultura de cooperación empresarial, lo que hace que un conjunto de problemas comunes a un sector industrial no llegue a ser enfrentado. Un ejemplo claro, señalan ellos, en este sentido es el de la investigación dirigida a la superación de los serios problemas ambientales provocados por la contaminación.

Cejas (ob. cit.) destaca, en el año 2007, que “la emergente industria de la información actualmente provoca en muchos países de América Latina, la necesidad de revisar el sector productivo, sus estructuras y los alcances que se deriven de estas nuevas exigencias tecnológicas, y también la emergente necesidad de ser competitivo a través de la gente”. La colusión resultante, por tanto, de este fenómeno, se ha visto evidenciada en el surgimiento de nuevos modelos de gestión de recursos humanos, o una revisión exhaustiva de los existentes como parte importante del desarrollo en la primera década del siglo XXI. Así entonces, justamente esta primera década reluce de desafíos que aún esperan respuestas. Si se toma en cuenta los cambios que ya han ocurrido, podemos ver que los mismos se enmarcan dentro de una preferencia por el desarrollo de las competencias empresariales, la búsqueda constante de mayores ventajas competitivas, cuya máxima expresión vendría a ser la incorporación del conocimiento al proceso productivo del sistema económico actual.

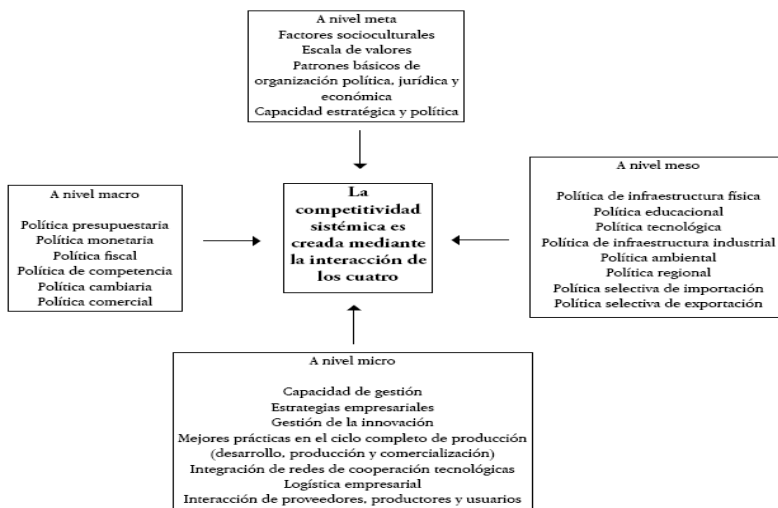
Hay enfoques que buscan dar cuenta del origen de la potencialidad competitiva de los países, como el del Instituto Alemán de Desarrollo por ejemplo, destacan esto. Según Esser (1996) las empresas se hacen competitivas al existir, entre otros factores, redes complejas de apoyo dentro de las cuales los esfuerzos de cada empresa son apoyados una amplia gama de servicios e instituciones externas a las mismas, así como un marco legal y regulatorio. Sobre este entramado “externo” a las empresas, Acosta (2012) comenta:

[...] resulta un hecho cierto que, cuando una empresa se constituye, lo hace para atender los fines y metas previstos por sus creadores. Sin embargo, al ocurrir este proceso, la empresa, al ser creada y nacer como entidad, lo hace dentro de un sistema macro, dentro de un entorno con una estructura compleja de subsistemas y normas con los cuales tendrá

que interactuar, a los cuales deberá sujetarse y finalmente, sobre los cuales deberá llevar a cabo su actividad, con todas las limitaciones u oportunidades que el mismo le brinde. Este “supra sistema” ya existe al momento de comenzar la empresa, por lo que, aquellos que conciben la empresa y le dan vida como ente económico, tendrán invariablemente que sujetarse a las condiciones generales y específicas impuestas por este entorno, y dichas condiciones preexistentes afectarán de forma determinante el potencial de ventajas competitivas que de forma individual o colectiva puedan desarrollar las empresas, bien sea fortaleciendo y aumentando ese potencial o entrábándolo...(p. 159)

No es entonces para nada una casualidad que, dentro de este enfoque sistémico de competitividad hacia el que se ha avanzado, la educación aparezca como uno de los “pilares” de dichas redes externas o “externalidades”, a las cuales los gobiernos nacionales deben apuntar mostrando la “política educacional” como parte integrante del nivel llamado “meso” dentro del modelo de competitividad sistémica (Ver cuadro 4):

Cuadro 4: Elementos del Modelo de Competitividad Sistémica



Fuente: Messner (1997)

Con respecto a la calidad de la educación también se han esbozado nuevas tendencias importantes, que ahora pasan a definir una exigencia más integral de parte de los actores educativos hacia la sociedad, en aras de lograr mayor competitividad. Schwab (2010) apunta lo siguiente:

La educación de calidad superior y la formación es crucial para las economías que quieren ascender en la cadena de valor más allá de los procesos de producción simple y productos. En particular, la economía globalizada de hoy en día exige a los países poseer trabajadores bien educados que son capaces de adaptarse rápidamente a un entorno cambiante y la evolución de las necesidades del sistema de producción. El grado de capacitación del personal también tiene que examinarse a causa de la importancia de la formación profesional y la formación continua en el puesto de trabajo, que se descuida en muchos países para garantizar una mejora constante de las habilidades de los trabajadores. (p. 5)

El resultado del ranking mundial de competitividad para el año 2010, estudio que abarcó a 139 naciones de todo el mundo, confirma esta afirmación, así como la que ya se ha sostenido anteriormente entre calidad educativa y competitividad sistémica, cuando se compara los rankings globales de competitividad y el índice de calidad de educación superior y capacitación (Ver cuadro 5). Como puede verse, hay una coincidencia entre los países que integran los 10 primeros lugares en el índice general de competitividad, y aquellos que ostentan los mayores puntajes en el ranking de calidad en la educación superior.

Cuadro 5: Índices globales de Competitividad y educación Superior

Índice Global de Competitividad			Educación Superior y Formación		
Países	Rank	Puntuación	Países	Rank	Puntuación
Suiza	1	5,63	Finlandia	1	6,06
Suecia	2	5,56	Suecia	2	5,90
Singapur	3	5,48	Dinamarca	3	5,84
Estados Unidos	4	5,43	Suiza	4	5,79
Alemania	5	5,39	Singapur	5	5,77
Japón	6	5,37	Islandia	6	5,74
Finlandia	7	5,37	Bélgica	7	5,71
Holanda	8	5,33	Canadá	8	5,66
Dinamarca	9	5,32	Estados Unidos	9	5,64
Canadá	10	5,30	Holanda	10	5,63

Fuente: Elaboración propia a partir de Schwab (2010)

Es claramente ostensible entonces que, para el año 2010, el proceso educativo es visto a través de un eje epistemológico que lo vincula inefablemente con la competitividad, y la calidad que poseerá el recurso humano para insertarse en esa mega tendencia mundial. Es tal como lo señala Delors (1996) cuando indica que “la educación de calidad fortalece la identidad nacional, moldea hombres y mujeres libres, actualiza la democracia en cuanto a sistema de vida y ***permite los retos de un mundo interrelacionado y organizado a través de la competencia***” (negrilla y cursivas propias).

La Calidad de la educación y su enfoque discursivo en el entorno internacional

Visto desde el punto de vista actual, especialmente desde la óptica de la competitividad mundial, muchos de los planteamientos sobre el tema de cierta manera terminan en una convergencia hacia la educación. Esta, es a menudo vista como uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico y también social, político e incluso cultural de los pueblos. También es concebido como pilar fundamental que sirve a su vez de base para las transformaciones socioeconómicas que la sociedad debe impulsar para garantizar la equidad plena. En este sentido Bello (1999) apunta:

Encontramos que hay una gran coincidencia en los planteamientos educativos de los foros internacionales: las Naciones Unidas, la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA), y la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL), que, a través de sus distintas cumbres, reuniones, conferencias, etc., se han centrado en la exposición de diversas estrategias para el desarrollo basándose en la necesidad de atender el desarrollo social y el bienestar de la humanidad.

[..] Vemos también una clara tendencia a identificar, al menos desde la teoría, posibles parámetros para orientar los esfuerzos que deben llevarse a cabo para alcanzar una «educación de calidad», tales serían: a) mejores distribuciones del ingreso nacional en una mayor y mejor educación, b) inversiones más “sinceradas” en los diferentes niveles y ámbitos socioeducativos y áreas de formación de recursos humanos, c) pertinentes sistemas de evaluación tanto de resultados del sistema educativo como de las experiencias puestas en práctica. (p. 46)

El enfoque del Banco Mundial se fundamenta en el rol de las instituciones educativas y su discurso está atado fuertemente a una base sobre la relación de los costos y los beneficios. Con respecto a este punto, Bello (ob. cit.) indica que el organismo expone en su tesis discursiva que “la calidad de la educación mejora cuando las escuelas logran una mayor autonomía para la utilización de los insumos educativos” (p. 46).

En términos muy generales, concluye Bello (ob. cit.) que la calidad de la educación se suele vincular y asociar, dentro del ámbito discursivo sobre este tema en Latinoamérica, a una serie de referentes vinculados a ejercer una gobernabilidad democrática y, se vincula, al menos, a los siguientes elementos:

- a) La necesidad de garantizar una formación básica que sirva de sustento a posteriores aprendizajes y para la consolidación de una cultura del trabajo,
- b) La necesidad de garantizar la calidad del servicio educativo mediante gestiones eficaces y eficientes en su administración y en los diferentes niveles de concreción del currículo,
- c) La equidad e igualdad de oportunidades, y
- d) La formación de ciudadanos participativos y solidarios, que garanticen el ejercicio de la gobernabilidad democrática. (p. 47)

Como aspectos que vendrían a cimentar esta base, estarían fundamentalmente la autonomía y la responsabilidad de las escuelas, las cuales pueden ser fomentadas con medidas de corte administrativo o financiero cuyo objetivo primordial sería mejorar sustancialmente la calidad del aprendizaje en su conjunto. Dicho así, entonces resultaría que la relación costo/beneficio y la “rentabilidad” de la educación estarían llamados a convertirse en indicadores permanentes de la calidad y tanto las escuelas como las comunidades educativas en general estarían de igual forma llamadas a ser las grandes responsables y protagonistas de la misma.

En el ámbito latinoamericano, uno de los aportes más importantes en lo que se refiere al diagnóstico y pronóstico del futuro de las políticas educativas en América Latina fue el documento de la CEPAL-UNESCO,

“Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad” (1992). La propuesta se enmarcaba en un conjunto de elementos que permitían concebir una estrategia a desarrollar en diferentes ámbitos educativos y con variados actores sociales como participantes. Esta propuesta sirvió para establecer los parámetros de referencia fundamentales para la reflexión y elaboración de otras propuestas para el desarrollo económico, social y educativo en los países latinoamericanos. Un aspecto, podríamos decir crucial, fue que de manera muy acertada y directa, este estudio también hizo una importante vinculación de la educación y la competitividad. A este respecto Bello (Ob Cit.) señala:

En dicho trabajo, producto del esfuerzo colectivo de funcionarios de la CEPAL y de la UNESCO, se plantea un enfoque integrado de la educación, el conocimiento y la competitividad. La educación deberá asegurar las habilidades y destrezas que permitirán la productividad requerida para competir a escala mundial, al igual que los valores e ideas que podrán generar una convivencia solidaria. Una de las premisas fundamentales es que ningún país podrá ser competitivo ni equitativo si no asigna a los recursos humanos la debida importancia. (p. 6)

De manera que, la calidad como aspecto integrante de la educación, está constantemente en el tapete de la discusión, siendo uno de los elementos que con mayor frecuencia es abordado. Escudero (1999) señala:

Una educación mejor, más excelente, de calidad, se ha convertido en un norte prioritario, en un desafío inexcusable, en una máxima casi incontrovertible. Es quizás por eso por lo que ocupa un lugar preferente en las preocupaciones declaradas por políticos y administradores de la educación, así como también en los empeños y propuestas de diseñadores, expertos, investigadores y formadores. Unos y otros, así como foros, comités e informes nacionales e internacionales, se sienten convocados por los retos que el presente y futuro previsible están planteando a los sistemas educativos en materia y bajo la perspectiva de la calidad. (p. 6)

En este ámbito, se ha tratado el tema de la educación en América desde diferentes perspectivas, pero incluso mezclándose factores de diversa índole, prácticamente casi todas las perspectivas abordadas

apuntan de una u otra forma al aspecto relativo a la calidad en la educación. En la investigación de Mollis (1993), la autora refiere que la calidad de la educación en su conjunto, debería medirse sobre la base de la excelencia académica conjugada simultáneamente con el criterio de relevancia y pertinencia social de las actividades universitarias a desarrollar.

La concepción de otros autores, como Ravela (1994), se orientan a un enfoque de procesos y detalla los niveles atribuibles a la expresión “calidad de la educación” en los siguientes niveles o dimensiones: (a) eficacia, (b) relevancia, (c) calidad de los procesos. Aguerrondo (1993) tiene otra visión, enmarcada dentro de una orientación hacia la calidad del producto final concluyendo que es un concepto totalizante y multidimensional, que no permite ser reducido a sus efectos observables el cual está socialmente determinado, referido a situaciones concretas y a demandas sociales; se constituye en imagen objetiva de la transformación educativa y además (d) se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio.

Todas estas concepciones a su vez, conllevan a un obligado replanteamiento del verdadero sentido de la calidad en el ámbito de la educación. Cuestiones axiológicas, epistemológicas, metodológicas y teleológicas salen, inevitablemente a relucir por todos lados. ¿Debe centrarse la educación en lograr el éxito “profesional” o económico del individuo, a través de su adecuada inserción en la economía de la sociedad a la que pertenece? O más bien, ¿debería la educación formar al individuo para la vida ciudadana, la ética y su superación fundamental en el plano emocional? ¿No debería también la educación abarcar aspectos como la trascendentalidad del individuo a través de su aporte, ya no económico, sino sapiente dentro del marco de su actuación? Si estos conceptos se contraponen, ¿a cuál debería dar prioridad la educación? ¿Sobre qué base se haría esa decisión?

Aún más allá ¿Qué papel jugaría la calidad educativa en resolver las tremendas contradicciones que se dan entre, por ejemplo, la ética y los negocios en el mundo real? La discusión misma de conceptos como la globalización y la competitividad se hallan en disyuntivas de ésta índole, sin estar todos los actores de acuerdo en una concepción misma incluso de cómo conceptualizar estos procesos de forma universal, aun cuando son procesos tangibles e imparables (Aktouf, 2001). Tan crucial es la

educación, que incluso es considerada como una de las estructuras “de apoyo” en el marco del modelo de Competitividad Sistémica (Messner, ob. cit.) ¿Cómo entonces abordar esta problemática no resuelta desde el punto de vista de lo que se supone debería ser el proceso de educación para las generaciones existentes y las nuevas aun por venir?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación es, como ya se ha demostrado un campo de actuación crucial, a fin de que las políticas de Estado apoyen las relaciones existentes entre los actores del sistema educativo y los factores productivos de los países latinoamericanos, a través de medidas directas e indirectas, como la promulgación de marcos regulatorios que impulsen la innovación y la cooperación a través del financiamiento de proyectos conjuntos. Estas políticas también tienen marco de acción e influencia dentro de las instituciones, y de acuerdo a eso, tanto la universidad como la propia empresa en el contexto latinoamericano les queda aún mucho trecho por recorrer en el arduo y largo camino de su propia transformación.

En el ámbito de los nuevos enfoques de calidad y competitividad, ahora incluso los docentes deben ser tomados en cuenta como parte fundamental de cualquier estrategia que se propenda en materia educativa, lo cual acarrea que la profesión docente debe pasar, de una implica pasar de una subvaloración actual en materia económica y social y económica a una revalorización completa de la misma, accediendo la sociedad a darle el lugar que se merece en términos de prestigio y consideración. Igualmente y no menos importante, el proceso educativo debe verse junto a la investigación como partes integrantes, no aisladas en sí mismas, con un ámbito de actuación similar y congruente, mediante un enfoque sistémico tal como se es analizado el desempeño económico.

Es importante asegurarse que la educación, especialmente la de nivel superior, responda a las necesidades económicas de la sociedad, y esto cobra vital importancia en aquellos países de desarrollo incipiente, donde justamente se encuentran actualmente ubicados la mayoría de los países latinoamericanos. Una mejor calidad de la educación, vista ésta de forma integral, es uno de los caminos de transito obligado a fin de mejorar también los niveles de competitividad dentro de una sociedad cada vez más globalizada, interrelacionada y especializada. La relación existente entre competitividad y calidad en la educación llevadas a cabo en el estudio nos lo dejan ver.

Con respecto al financiamiento, hay que complementar notoriamente la situación de financiamiento esencialmente vía Estado y más bien fomentar la participación directa del sector privado en cada país a que se sume a estos procesos, lo cual no necesariamente implicaría la privatización de la educación, sino un proceso más holístico empresa-escuela, con una participación más activa de los estratos productivos en los diversos procesos de formación y capacitación de la gente. En el caso de América Latina, también se requiere una firme transición de una administración burocrática y centralizadas hacia formas de gestión educativa mediante las cuales el Estado pueda regular desde una perspectiva exógena, promoviendo la misma sin intervenir excesivamente, lo que puede lograrse dando impulso a las autonomías e implementar formas de evaluación que garanticen la calidad y la equidad.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2012). La externalidad y su efecto en la competitividad y la excelencia empresarial vista desde un enfoque sistémico. Revista "Estudios Gerenciales y de las Organizaciones. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Año 2011, Enero – Junio 2011. Volumen 4. N° 1. Pp. 151 - 162.
- Aktouf, O. (2001). La estrategia del avestruz racional. Post-globalización, economía y organizaciones. Facultad de Ciencias de la Administración. Universidad del Valle. Cali – Colombia. Primera Edición.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVII, N° 116, III.
- Altenburg T. y Messner D. (2002). América Latina competitiva. Desafíos para la economía, la sociedad y el Estado. Instituto Alemán de Desarrollo. Editorial Nueva Sociedad. Segunda Edición. Caracas, Venezuela.
- Bello, M. (1999). La calidad de la Educación en el Discurso Educativo Internacional. Revista Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 2 / 1999
- Cejas, M. (2007). La formación profesional en América Latina ¿Un factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial? Revista Visión Gerencial. Año 6. N° 2; Julio - Diciembre 2007 pp. 207-230

- CEPAL-UNESCO (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.
- Escudero, J. (1999). La calidad de la educación. Revista Acción Pedagógica. Volumen 8. No. 2 - Año 1999.
- Esser, K. (1996): Competitividad sistémica: Nuevo desafío a las empresas y a la política. Revista de la CEPAL, Santiago 1996, No. 59.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la Educación*. México: UNESCO.
- Messner, D. (1997): La globalización y el futuro de la política. Observaciones desde una perspectiva europea. México. Centro de estudios para la reforma del Estado.
- Mollis, M. (1993). Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Año II, Nº 3.
- Perozo, M. (1996). La formación del recurso humano a nivel de educación superior, en la Venezuela de hoy. Cuadernos de Postgrado. Universidad Central de Venezuela.. Caracas: Fondo Editorial Tropykos
- Porter, M. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Tercera edición. Buenos Aires.
- Ravela, P. (1994). Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Schwab, K. (2010). The Global Competitiveness Report 2010-2011. World Economic Forum (p. 5)

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR

RESUMEN

En materia educativa, estamos en presencia de grandes cambios y transformaciones, las cuales deben orientarse hacia la consolidación de una sociedad humanista, participativa y crítica, asumiendo la educación como un proceso integral de desarrollo del ser humano. Es por ello que, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano se fundamenta sobre bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanísticas, asumiendo el respeto y la valoración por la interdisciplinariedad y la multiculturalidad. El presente análisis pretende contribuir con el gran debate planteado sobre el sentido de la educación y las transformaciones sociales que se ameritan. En este sentido, es necesario visualizar el papel fundamental que protagoniza la Educación Física, el Deporte y la Recreación, dentro del currículo aún en discusión.

Palabras Clave: Diseño Curricular; Educación física; sistema educativo

Autora:

Mary Carmen Camacho
marilobata@hotmail.com

Doctoranda en Ciencias de la Educación, (Universidad de Carabobo) magister en Teoría y Metodología del entrenamiento Deportivo (Cuba), profesora de Educación Física, Mención: Deportes (UPEL), Profesora Ordinaria de FaCE - UC en pregrado, adscrita al Dpto. de Educación Física Deporte y Recreación.



ARTÍCULO

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

PHYSICAL EDUCATION IN THE NEW CURRICULUM DESIGN

ABSTRACT

In education, we are facing great changes and transformations, which should be directed towards the consolidation of a humanistic, participative and critical society, taking education as a holistic process of development of the human being. That is the reason why, according to the Ministry of the Popular Power for Education (2007), the curriculum design of the Bolivarian Educational System is based on historical, philosophical, social, pedagogical, cultural, psychological, political, methodological, scientific and humanistic bases, assuming the respect and appreciation by the interdisciplinarity and the multicultural. This curriculum design promotes education as a work where everybody is involved: home, society and school, that is, teamwork. It is possible that, currently the curriculum design of the bolivarian education system is being mismanaged by the actors in charge of developing it. One of the aspirations of the Bolivarian curriculum design is that education nurtures from contributions of all entities involved in the educational process (school, family and community). For this design to be executed with the necessary drive, it is required to generate the transformations that the country needs, so that, it can be an example for the rest of the world. The present analysis aims to contribute with the great debate raised about the meaning of education and the transformations that are needed. In this sense, it is necessary to visualize the fundamental role that physical education plays within the curriculum still under discussion.

Keywords: Curriculum Design, Physical education, Education system.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA

En estudios realizados por Vera Guardia (1999), afirma que los cambios producidos en la educación física en las últimas décadas se iniciaron entre finales de la década del sesenta e inicios de los setenta en Estados Unidos y Europa y que lamentablemente los países de América Latina no formaron parte en esos movimientos importantes, asevera que algunos países todavía siguen con los planteamientos de la primera mitad del siglo XX “La recreación por su parte, íntimamente ligada a la educación física escolar, tampoco ha seguido los acelerados cambios que esta ha realizado en los países industrializados” (s/n).

Por otra parte este autor afirma “La educación física cada vez más dejará de ser la educación física escolar, para trascender a otros niveles de la población” (s/n). La recreación será un derecho de todos y sus actividades consideradas importantes en el bienestar y satisfacción del hombre, concluye Vera Guardia en su estudio que como consecuencia las actividades físicas, la recreación junto con el deporte y el turismo formarán parte importante de los planes de desarrollo socio-económico a niveles nacionales, regionales, municipales e institucionales, que cada vez tenderán a basarse más en las necesidades naturales del hombre. Se infiere de la lectura de este estudio que en los países industrializados el continuo mejoramiento de los niveles de calidad de vida contribuirán a incrementar las actividades físicas y la recreación, para una vida, saludable y satisfactoria; por otra parte en los países en vías de “desarrollo”, se necesitará de una visión humanista, de una mayor comprensión de la importancia de este tipo de actividades en el bienestar humano y debe declararse a través de una decisión social la responsabilidad que tienen estas áreas para el desarrollo integral del hombre.

En este orden de ideas Arbona y Rodríguez (2001), en el trabajo de investigación; “El Nuevo Movimiento Curricular en la formación de Educación Física”, realizado en Buenos Aires Argentina, concluyen que la lucha existente en el ordenamiento global de las ideas sobre currículum no impiden afirmar que las concepciones modernas donde el individuo, el ser humano sea el centro de atención, en el que la base lúdica participativa sea el fin y no el medio, la Educación Física; se nutrirá de todas las corrientes o concepciones que se puedan discutir y el fin último será el bienestar colectivo y una mejor calidad de vida para el ser humano.

En atención a lo expuesto, es necesario recordar la evolución de la Educación Física en el currículum venezolano; en la década de los años setenta la especialidad se concebía desde una perspectiva de orden marcial, es decir, militar, el docente dirigía las actividades y el principal medio para el desarrollo de la misma era el deporte, esta visión cambia para la década siguiente; cuando se reestructura en el país todo el sistema educativo y el perfil de Educación Física adquirió una nueva variante, ésta era fortalecer la aptitud física, las condiciones físicas o variables del rendimiento y del deporte y se asoma tímidamente la posibilidad de desarrollar el área recreativa, según se desprende de la revisión y del conocimiento que se poseen de los programas de Educación Física para séptimo, octavo y noveno grados formulados para la Escuela Básica en el Año 1983.

En la actualidad se nota que el avance ha sido rápido, estas concepciones han quedado rezagadas, las naciones del mundo se han percatado de la necesidad de la Educación Física como un factor primordialmente formativo de valores en el ser humano y a su vez la principal medicina preventiva contra los males del sedentarismo como lo son las enfermedades cardiovasculares, el stress, diabetes tipo II, obesidad, entre otros.

En este mismo orden, las organizaciones mundiales que tratan sobre el tema han creado programas como Deporte para Todos cuyo fin primordial es la participación masiva en actividades físicas, sin exigencias de tipo competitivo o de rendimiento en general, el principal medio que se utiliza para lograr estos objetivos es la recreación, donde la filosofía es que el individuo dentro de un colectivo realice sus actividades, de manera lúdica, ya sea al aire libre o no, de acuerdo a sus condiciones, tomando en cuenta sus limitaciones, sin competir con otras personas ni consigo mismo. En Venezuela el Ministerio del Poder Popular Para el Deporte, implementa campañas en búsqueda de la participación; ejemplo de ello es la puesta en funcionamiento en el año 1999 la denominada “Venezuela en movimiento”, la cual presenta el perfil antes descrito primero participación y luego rendimiento.

Con esta nueva filosofía sobre la concepción de la educación física, del Currículo Básico (1997) extraemos: “La Educación Física como disciplina pedagógica, ejerce una relevante influencia en todos los aspectos o dimensiones que conforman al ser humano, utiliza sus medios y estrategias de aprendizaje actuando sobre el ente corporal, pero no atendiendo al movimiento de ese cuerpo o de su desarrollo biológico solamente, sino que centra su finalidad en el humano total, como ser viviente integral” (p. 228). Así vemos la inclusión de la educación física en los programas educativos y los diseños curriculares de todo el mundo como elemento fundamental de esa tan anhelada educación integral; tal y como lo asevera el pedagogo español José María Cajigal, citado en el manual de educación física y deportes (2009); “La educación física es ante todo, educación” (p. 16); así a través de la pedagogía colabora en la formación de una persona íntegra, procurando su desarrollo psicomotor y sociomotor, fomentando la calidad de vida a través del ejercicio físico y la práctica del deporte, preparando al individuo para las exigencias que le depara la sociedad, desarrollando su creatividad y su personalidad; todo esto dentro de una filosofía humanista sobre la cual estará basada la nueva concepción del currículo, lo que permitirá tener un ser con valores personales y sociales.

CURRÍCULO ACTUAL

Desde el anuncio en Venezuela de la discusión del Currículo Básico Nacional Bolivariano (CBNB) (1997); y la presentación en septiembre de 2007 del primer documento, por parte del ministro en ese momento Prof. Adam Chávez; algunos sectores académicos, gremiales y magisteriales han rechazado su implementación en las escuelas; por las siguientes razones: a pesar que fue sometido a revisión en mesas de trabajo a nivel regional y nacional, a pesar que se hicieron los aportes y correcciones, el Currículo Básico Nacional en la actualidad, no tuvo mayores cambios, su concepción teórico-metodológico-instrumental; sus elementos organizativos y estructurales continúan intactos, salvo algunos cambios en los ejes integradores.

Por lo tanto, el propósito del debate planteado que era, la concurrencia de ideas, conocimientos y saberes entre las y los actores claves del proceso educacional, propiciando un acercamiento entre la escuela, familia y sociedad, para la revisión y aportes del Diseño Curricular Bolivariano, del Nivel de Educación Básica, prácticamente no se da, porque no se observan dentro del documento final ninguna de las propuestas y modificaciones surgidas de las mesas de trabajo.

En este orden de ideas, cabe destacar, que con los debates y consultas surge la difusión de una fuerte desconfianza de la ciudadanía con respecto a la capacidad del gobierno para forjar y concretar políticas educativas a largo plazo y hacia las posibilidades de los sistemas educativos para responder efectivamente a los desafíos y a los problemas contemporáneos; en el caso puntual de las reformas curriculares y otras normativas a implementar en la educación venezolana, se ha cuestionado fuertemente el hecho de no ser consultadas con anterioridad ni suficientemente tal como lo exige la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y la Ley Orgánica de Administración Pública (2001) (Art 139 y 140), involucrando familia y comunidad como co-responsables del hecho educativo, así se ha presentado sin la suficiente consulta, en el 2007, el nuevo Currículo Básico Nacional Bolivariano, en 2011 la implementación de instrumentos y materiales educativos como la Colección de libros Bicentenario y en 2012 la normativa de la resolución 058, o Consejos Educativos.

Por otro lado, en las discusiones para las propuestas de cambios en el área de Educación Física, Deporte y Recreación realizada en el estado Carabobo se concluyó en el documento final lo siguiente:

-En el subsistema de Educación Inicial, La Educación Física debe ser un área, con sus componentes específicos y determinados para cada nivel (maternal y preescolar); sin embargo en el currículo actual seguimos siendo un componente dentro del Área denominada: Formación personal, social y comunicación, con una sola sesión de clase por semana de treinta minutos (30'); a pesar de enviar por escrito la fundamentación teórica y legal por la cual debemos ser un área, entre las que esta lo establecido en la ley del Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011):

Artículo 14: Derechos de las personas para asegurar la práctica del Deporte, la Actividad Física y la Educación Física

Son derechos que aseguran la práctica del Deporte, la Actividad Física y la Educación Física:

3. La Educación Física, la práctica de deportes y actividades físicas en todo el sistema educativo Venezolano, hasta el pregrado universitario, en los términos que fije el Reglamento de la presente Ley.

4. La educación Física en todo el subsistema de educación básica con una frecuencia mínima de tres sesiones por semana.

A lo anterior se suma lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999) en su artículo 111, donde especifica:"La Educación Física y el Deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la ley. [en línea]

En este orden de ideas fundamentamos nuestras propuestas con los trabajos realizados por Pierre Parlebás que revolucionaron el concepto de Educación Física en Francia y en otros países, dada la importancia que atribuye a las conductas motrices y afectivas en el plano de la interacción (sociomotricidad) que hace énfasis en el desarrollo de la personalidad

del niño, resaltando la importancia de la psicomotricidad para el desarrollo integral del mismo; donde lo más importante es que el niño y la niña cuenten con la Educación Física desde edades tempranas (incluso siendo estimulado desde q está en el vientre materno); así aprovecha el desarrollo de capacidades cognitivas, condicionales y coordinativas en sus fases sensibles.

En cuanto a la importancia de la formación de hábitos; Kelly y Gonzalvo, (1982) aseguran:

“ La formación de hábitos debe comenzar lo antes posible en la infancia... la niñez es la mejor época para la formación de hábitos prácticos y útiles, entre los que están la lectura, escritura, aritmética, así como conductas y cualidades morales..... los hábitos infantiles forman la base para lo que será la conducta futura del niño y la niña...”(s/n)

De acuerdo a lo anterior y completamente de acuerdo con los autores citados, es fundamental para los primeros años (0 a 6 años) la creación de hábitos saludables relacionados con la Educación Física, que a su vez deben ser fortalecidos por el núcleo familiar, estos se verán reflejados en la higiene personal del niño (a) antes y después de la actividad física, el uso de la indumentaria apropiada para las practicas, la importancia de la hidratación en la actividad, así como la alimentación balanceada, necesaria para reponer los nutrientes que le permitirán un buen desempeño y crecimiento saludable, y lo que consideramos uno de los aspectos más importantes en la formación de hábitos del niño y la niña, la práctica de la actividad física durante toda su vida de manera consciente, entendiendo esto como una forma de preservar su salud integral y mejorar su calidad de vida.

Según Burke (1995) las cualidades morales no son innatas, ni resultado de la conciencia individual, por el contrario tienen un carácter socio-histórico y se asimilan desde las primeras edades, a través de la actividad y la comunicación que el niño(a) tiene con su entorno. Desde esta perspectiva y muy de acuerdo con ella, debemos resaltar el papel fundamental de la educación física en la formación y potenciación de valores fundamentales a través de sus contenidos programáticos; así podemos resaltar que con el juego, principal método y medio de la

Educación Física en la etapa inicial, se refuerzan valores como la solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, participación, independencia, convivencia, tolerancia, afecto, honestidad, honradez, cortesía, puntualidad, amor, lealtad, además de hacerlo desde un ambiente lúdico (estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía, bienestar y placer en el proceso de aprendizaje).

Todo lo anteriormente expuesto, tanto en el mandato legal como la fundamentación teórica, evidencian de manera indiscutible la presencia del profesor de Educación Física en el subsistema de educación inicial, pero para que esto sea posible, se necesita que dentro del texto del Currículo Básico Nacional aparezca la Educación Física y Recreación como un área de aprendizaje y no como un componente. Esto evitaría el retiro de los docentes de Educación Física de los centros de educación inicial públicos, como ha pasado desde el año 2009 en el estado Carabobo, donde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) alega que esto se debe a que el docente especialista interrumpe la rutina diaria del niño y la niña en estos niveles; personalmente aún no entendemos estas razones en contraste con los beneficios obtenidos con la presencia del docente de Educación Física en este subsistema.

-En el subsistema de Educación Primaria, aun no se implementan las tres (3) sesiones de clase semanal (exigido en la Ley del Deporte, la Actividad Física y la Educación Física, Art. 14); para lo cual se necesita una cantidad considerable de recurso humano (docentes); con los que se cuenta en el Estado Carabobo, según el último Censo de Profesores de Educación Física de la división de Deportes de Zona Educativa (2012) donde para ese año hay 400 profesores egresados de las diferentes universidades locales y de estados vecinos, que esperan por ingreso al campo laboral, a esto se suma los que han egresado hasta la fecha.

Para el año 2013, se presenta de parte de Zona Educativa Carabobo ante el MPPE, la Propuesta de implementación de las tres sesiones de clase de Educación Física en primaria (comisión que presido por ser en ese momento la coordinadora académica), donde se les recomienda lo siguiente:

Partiendo de la realidad en nuestro estado, donde tenemos actualmente en todos los niveles y modalidades un total de 241 planteles sin docentes especialistas en el área de Educación Física, Deporte y Recrea-

ción; además tomando en cuenta que muchos de esos planteles necesitan más de un docente por el número de matrícula, lo que duplicaría y hasta triplicaría estas necesidades (ver cuadro N° 1); se ve como prioridad, ingresar a los especialistas necesarios en las vacantes disponibles.

Cuadro N° 1: Vacantes docentes

Nº	Niveles y Modalidades	Nº de Planteles	Nº de planteles con docentes de educación física	Nº de Planteles sin docentes de educación física
1	Educación. Inicial	195	46	50
2	Educación Primaria	257	65	122
3	Educación Media general y técnica	208	195	60
4	Educación Especial	64	24	09
Total		724	330	241

Fuente: Propuestas sobre implementación de las tres sesiones de clase de educación física. División de Deportes Zona Educativa Carabobo. (2013)

Naturalmente como lo explicamos en el texto anterior; una vez resueltas las necesidades de docentes en los planteles, podemos pensar en implementar el aumento de las sesiones de clase, con una frecuencia de tres (3) a la semana, aunque la ley explica que esto debe cumplirse hasta el subsistema de primaria, se recomendó su prosecución al siguiente subsistema (Media Técnica).

-En el subsistema de Media Técnica, la propuesta para el currículo en discusión, es implementar las tres (3) sesiones de clase semanal, considerando que cuarenta y cinco minutos (45') una vez a la semana, no es suficiente para continuar con el desarrollo de las capacidades condicionales, coordinativas; además de fortalecer las capacidades cognitivas,

donde resalta lo Moral y Volitivo, es decir valores tan importantes como el respeto, la colaboración, la tolerancia, el amor, el cumplimiento de metas y un aspecto que consideramos de suma importancia, la creación de hábitos hacia la práctica de la actividad física y el deporte para preservar la salud.

A pesar de formar parte activa de estas propuestas desde el ámbito institucional y personal como profesionales preocupados por las mejoras en las reformas curriculares en nuestra área a nivel regional y por supuesto nacional, lamentablemente no hemos visto los cambios tanto en la teoría escrita (CBN) como en la práctica e implementación.

PROSPECTIVAS Y CAMBIOS

Si hablamos de prospectiva de la Educación Física entendiendo que la transformación curricular y la adaptación en el proceso educativo, llevan consigo complejos escenarios, se puede comprender que no se hayan dado todos estos cambios que por demás son beneficiosos. El caso está en que los cambios que esperamos generen esta nueva conformación del currículo no se han dado, es decir, actualmente se percibe en el ámbito escolar que no se han desarrollado esas cualidades, habilidades, hábitos y competencias en los educandos, como es el objetivo de este diseño curricular, pareciera que la educación cada vez va peor administrada, si se observa el desarrollo social que estamos viviendo, se nota un desequilibrio cargado de intolerancia que no ha hecho más que generar violencia, agresión y delincuencia dentro de nuestra sociedad.

Si queremos ser partícipes de la conformación de nuestro Currículo Básico Nacional, debemos defender nuestras opiniones escritas, que han sido muchas y valiosas; no podemos permitir que la discusión curricular sea una formalidad, para luego recibir un documento con las mismas fallas del original. Los docentes apoyamos las buenas ideas del currículo básico nacional, como no estar de acuerdo con los pilares de la educación; cuando leemos en el documento: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) donde dice que

...el individuo formado bajo esta nueva escuela, debe aprender a valorar; tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas, además de caracterizar, discernir, dialogar y mediar, desde una ética social. Por lo tanto la escuela debe transformar la escala de valores capitalistas, por una

centrada en el ser humano, como ser solidario, actuando en consecuencia para transformar su realidad; así esta educación debe desarrollar valores, actitudes y virtudes propias de la democracia plena. (p.18)

Por supuesto que queremos un diseño curricular que responda a las necesidades del país y su población, pero debemos destacar que esta conformación curricular no puede ser apresurada, los involucrados deben ser especialistas académicos, instituciones profesionales y gremiales, estudiantes, docentes y todas las fuentes involucradas en la dinámica económica y social del país.}

Para concluir, el futuro de la educación y del país dependen en gran medida de la conformación de un currículo, producto del trabajo de un equipo multidisciplinario, de las experiencias del educador que ama su profesión; del estudiante que espera se le dé la oportunidad de ser productivo dentro de una sociedad cada vez más cambiante y exigente; de la familia como núcleo importante de la misma, y de todos los actores y dolientes que apostamos a un currículo centrado en el educando y la sociedad para cambiar al mundo, por algo Nelson Mandela asevera “ la educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo”. Solo quedaría contar con el recurso humano (docentes) comprometidos y con las competencias necesarias para llevar a feliz término la aplicación del Currículo Nacional Bolivariano, por supuesto, esto amerita entonces la revisión del currículo a nivel universitario.

REFERENCIAS

- Arbona, H. y Rodríguez, J. (2001). *El Nuevo Movimiento Curricular en la Formación en Educación Física*. Cuba: Universidad de Tolima.
- Burke, M. (1995). *Concepciones fundamentales acerca del niño en la etapa preescolar*. La Habana- Cuba: ICCP.
- Censo de Profesores de Educación Física, Deporte y Recreación del estado Carabobo (2012). División de Deportes. Zona Educativa Carabobo. Valencia - Venezuela.
- Currículo Básico Nacional Bolivariano (1997). Programa de estudio de educación básica. Ministerio de Educación. UCEP.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.860 (Extraordinario), Diciembre 30, 1999.

Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariana (2007) Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Caracas-Venezuela: Autor.

Kelly, W. y Gonzalvo, G. (1982). *Psicología de la Educación*. México: Morata.

Manual de Educación Física y Deportes (2009). Barcelona-España: Océano.

Ley del Deporte, Actividad física y Educación Física (2011). Gaceta oficial 39.741 Caracas- Venezuela.

Ley Orgánica de Administración Pública (2001).Gaceta oficial 37.305. Caracas-Venezuela

Propuestas para la implementación de las tres sesiones de clase semanal en la educación física (2013) División de Deportes Zona Educativa Carabobo: Autor.

Vera, C. (1999). Educación y Recreación en El Siglo XXI. Revista Digital. Buenos Aires Argentina.

**MUSEO DE ARTE DE LA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO:
APROXIMACIONES CONTEXTUALES
DEL PLAN DE GESTIÓN
PATRIMONIAL UNIVERSITARIO**

RESUMEN

La reciente creación del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo manifiesta el compromiso de la institución por asumir, entre otras, las competencias que le exige la titularidad de un interesante Patrimonio Artístico, en atención a su rentabilidad sociocultural. Es innegable los beneficios que la institución museística le consagra al estudio, preservación, interpretación y comunicación de sus fondos, en beneficio de la educación, la investigación y el disfrute pleno de la sociedad. Los beneficios abarcan otros espacios, en especial, los de las comunidades propias y vecinas de nuestra universidad. En este artículo se presentan en contexto los elementos que se analizan para su creación, los antecedentes y las propuestas de planificación para su organización y funcionamiento.

Palabras Clave: Educación, Museo, Patrimonio, Universidad.

Autora:

Nadia Colasante Materán
nadiacolasante@hotmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias de la
Educación
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

*Miembro de la Comisión para
la Creación del Museo de Arte
de la Universidad de Carabobo.
Museóloga, Curadora. Profesora
adscrita al Departamento de Artes
Plásticas y Tecnología Educativa de
la Facultad de Educación. Licenciada
en Letras. Mención: Historia del
Arte ULA, Magister en Museología
CONAC-UNEFM.*

A la memoria del maestro Wladimir Zabaleta.

**Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014**

ART MUSEUM OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO: CONTEXTUAL APPROACHES TO UNIVERSITY ASSET MANAGEMENT PLAN

ABSTRACT

The recent creation of the Museum of art at the Carabobo University establishes the commitment of the institution to assume, among others, competencies that demand ownership of an interesting artistic heritage, in view of its socio-cultural profitability. The benefits of the museum towards the study, preservation, interpretation and communication of their funds are undeniable. The latter also benefits education, research and society. There is also another advantage for neighboring communities of our University. In this article, the elements discussed are presented in context for its creation, the backgrounds and the planning proposals for its organization and functioning.

Keywords: Education, Museum, Heritage, University.

INTRODUCCIÓN

El IV Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur y I Encuentro de Museos Universitarios de Iberoamérica en la ciudad de Santa Fe, Argentina, realizado en noviembre del año 2013, reunió a un importante grupo de profesionales de museos, redes de museos y entidades afines, dependientes de las universidades públicas y privadas para evaluar el rol de las universidades y sus patrimonios artísticos con el propósito de fomentar una educación para la paz, la construcción de ciudadanía y de valores que propicien una sociedad democrática, inclusiva y plural; así como también, la importancia de la preservación y socialización del patrimonio integral en los museos universitarios, el aporte de los museos universitarios en el fortalecimiento de la identidad institucional y del potencial de los museos como generadores de acciones de extensión universitaria, como ejes esenciales de la gestión cultural integral de las casas de estudios vinculadas al ejercicio patrimonial, según consta en la Carta de Intención del precitado evento (UMAC-Argentina, 2013), también citados en IV Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur. (2013). Carta de Intención.

Esta preocupación por dinamizar los patrimonios universitarios ha tenido un importante apoyo del Comité Internacional de Museos (ICOM) a través de la creación en el año 2000, de un órgano especializado para su estudio y fomento, mediante su labor consultiva, denominado Comité Internacional de Museos y Colecciones Universitarias conformado por ciento noventa y seis miembros de 41 países. Su propósito es preservar y facilitar el acceso a colecciones singulares y poco conocidas de una parte significativa del patrimonio nacional e internacional proporcionando un marco propio para la cooperación en los ámbitos del saber, la investigación y en la divulgación del conocimiento UMAC (2013) y IV Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur. (2013).

Durante los últimos diez años el patrimonio y su gestión se han convertido en una especial motivación de las instituciones universitarias. Basta revisar los resúmenes de las ponencias de los cuatro encuentros de museos universitarios de Mercosur celebrados desde el año 2010, para evidenciar cómo este tema ha generado importantes acciones en torno a su identificación, manejo y uso para las sociedades e instituciones que tienen la función educativa como principal responsabilidad. Un propósito común para escuelas, universidades y museos, que orienta el camino hacia la creación de entidades destinadas a fortalecer la preservación y socialización del patrimonio cultural y científico acumulado en el ejercicio de la acción educadora de las universidades.

Tema sin lugar a dudas, cercano a la Universidad de Carabobo en su historia más reciente, vinculada al coleccionismo del arte como propuesta de integración cultural de sus espacios académicos, y su manifiesta intención de fortalecer la formación cultural, el patrimonio de la comunidad universitaria y sus áreas de influencia, mediante la creación del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo.

En este sentido, nos proponemos en este artículo a enunciar los motivos, argumentos y propósitos de la creación del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo convencidos de su idoneidad institucional y su fortaleza multidimensional como medio de dinamización cultural del patrimonio artístico universitario. Cabe destacar, como nota de reconocimiento, el liderazgo patrocinador de esta idea del maestro Wladimir Zabaleta, Doctor Honoris Causa, quien con su acostumbrado tesón supo reunir voluntades e intenciones para concretar este proyecto. A su memoria y con eterno agradecimiento lo dedicamos, como su última gran creación.

La Universidad de Carabobo: un proyecto del Presente

La Universidad de Carabobo, a través de las palabras de la profesora Jessy Divo de Romero, su Rectora, se declara como una “universidad que prepara seres humanos con la imaginación científica y humanística suficiente para descifrar, no solamente las dificultades presentes sino aquellas para las cuales se requiere adoptar soluciones originales y efectivas , que encierran consecuencias éticas y políticas: en virtud de lo cual no pueden quedar libradas ni al criterio de los inexpertos, ni a la orfandad de los valores humanos” (UC, 2012:14).

Una institución al servicio de propósitos trascendentales en una visión del presente y del futuro, que se enuncia, según la autora precitada, como un proyecto “pleno de rigor científico e intelectual autónomo, ético y socialmente responsable, pertinente y capaz de adaptarse, con eficacia, a los entornos pedagógicos que proponen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p.14). Asimismo, en la labor extendida más allá de su naturaleza formadora de profesionales e investigadores en el compromiso, allende las aulas de clase, en la fragua de una sociedad y en el aporte de los recursos requeridos en la construcción de un país: sus constructores.

Igualmente sensible al crecimiento social y humanístico, la Universidad de Carabobo tiene el privilegio de contar con espacios para la Cultura, el Arte, la identidad y la memoria para el disfrute y aprendizaje de sus comunidades. El hacer en el tiempo de la Dirección de Cultura de la Universidad de Carabobo, la Galería Universitaria Braulio Salazar, el emplazamiento escultórico y los murales del Campus Bárbula, el Centro de Interpretación de la Universidad de Carabobo. Asimismo, en los últimos diez años se ha logrado la inclusión de la temática cultural como asignaturas de los Planes de Estudio en las facultades de Ingeniería, Salud y Educación, con lo cual se da muestra del principio rector de la Cultura y sus expresiones como factor de desarrollo humano en la definición ontológica universitaria, reconociendo su pertenencia territorial en ámbitos de extraordinario desarrollo artístico, en una ciudad como Valencia, que desde la provincia venezolana ha contribuido con personalidades, instituciones y eventos de singular trascendencia para la comunidad artística y crítica nacional e internacional.

Desde estos mismos principios, se crea el Museo de Arte de la Universidad de Carabobo con el epónimo Wladimir Zabaleta (Rojas, 2013), convencidos que los museos son ámbitos que sirven al crecimiento de las comunidades, no solo de la universidad sino también de la ciudad, del estado, del país, en fin, de la sociedad en su conjunto. ¿Por qué un museo? porque son espacios de comunicación donde se promocionan y difunden no sólo la tenencia de objetos, en este caso, obras de arte: son los métodos, su estudio, interpretación, su preservación y su puesta en escena, lo que permite un escenario rico de experiencias multidisciplinares y con respuestas igual de diversas en sus públicos.

Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización no gubernamental internacional, fundada en 1946 bajo los auspicios de la UNESCO, el museo es “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo” (ICOM, 2006, s/n). Es por tanto una institución por excelencia, la cual actúa como gestor del Patrimonio Cultural, el cual “comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas” (UNESCO, 1982:3).

Actualmente, el Museo de Arte de la Universidad de Carabobo está conformado por las obras de Artes Plásticas y Visuales que han sido adquiridas mediante donación o compra y constituyen su Patrimonio Artístico, que serán potenciados a través el servicio museológico y difundidos, como documentos vivos de la creatividad y expresión de los artistas venezolanos y extranjeros cuyas obras se incluyen en el itinerario cotidiano de sus comunidades.

La decisión de asumir la responsabilidad de sistematizar la tenencia del patrimonio y su dinamización da muestra del compromiso de la Universidad por atender las exigencias en esta materia; recogidos entre otros, durante el Encuentro Nacional de Directores de Museos denominado Política de Colecciones: custodia, valoración y riesgo, celebrado en Caracas en julio 2012, donde se discutieron los principales enunciados tales como la ausencia de un registro patrimonial nacional; la

corresponsabilidad de la custodia y seguridad patrimonial; la formación profesional, así como también, la optimización de los marcos legales, y la creación de políticas patrimoniales como garantía de la custodia, valoración y riesgo de los museos y colecciones venezolanas según recogen Goncálvez y Matos (2012: 4). Aspectos también considerados en el recientemente aprobado Proyecto de Ley Orgánica de Cultura de la Comisión Permanente de Cultura y Recreación de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2013), el cual, destaca en su Artículo 22, el concepto de Corresponsabilidad de la gestión cultural de las instituciones culturales y afines.

Un museo para la Universidad

Se denomina Museo Universitario a toda colección, galería o similar cuya titularidad pertenece a una Universidad. Asimismo, se definen como aquellas instituciones que dependen o están asociados a universidades o instituciones de educación superior y se ocupan por proteger el patrimonio a cargo de las mismas (ICOM Cahiers d'étude, 2003:11). Esta definición se establece desde el punto de vista jurídico, no por el contenido de sus colecciones, como tradicionalmente se catalogan los museos según el ICOM (2007) y una de sus principales características son las funciones de apoyo a la docencia y a la investigación, que se realizan como prioridad de sus acciones.

En la historia del Coleccionismo, (Bazín, 1969) las universidades han sido, desde su creación, ámbitos tradicionales de recopilación y organización de objetos y especímenes, cuya valoración histórica, artística o científica, argumentaba la función docente de su colección. La tipología de Museo Universitario nace a partir de esta práctica originaria, sin embargo, como institución claramente definida, su creación tiene lugar en el siglo XVII, con la creación en 1683 del Museo Ashmolean para albergar la colección donada por Elías Ashmole a la Universidad de Oxford, (Museo Virtual de la Universidad de Córdoba, 2011: 26).

De modo similar, otras universidades europeas consolidaron sus colecciones en los siglos XVIII y XIX, en Italia, Bélgica y España. En América, tales como las norteamericanas generaron sus colecciones por adquisición o donación, para apoyar sus labores educativas. De ello, se cuentan numerosas experiencias recogidas en los datos del informe de Graciela

Weisinger (UMAC- Argentina, 2010: s/n): Estados Unidos posee mil doscientas colecciones y museos; México cuenta con setenta y seis museos; Colombia, entre otros, con treinta multidisciplinarios museos y colecciones de la Universidad Nacional y Argentina con cerca de noventa y dos instituciones museísticas, para mencionar algunos.

En Venezuela, las colecciones de los Museos se forjaron también desde las instituciones educativas. Por un lado, el espíritu positivista de la época estimuló los avances técnico-científicos promoviendo la creación del Museo Nacional en 1875, primera institución de su tipo, como anexo a la Cátedra de Ciencias Naturales de la Universidad Central, dirigida por Adolf Ernst. El Museo Nacional contenía dos secciones: la de Historia Natural y la de Etnografía e Historia. Por otro, las exigencias didácticas y patrimoniales de la Academia de Bellas Artes, a través de las diligencias del pintor José Antonio Carranza inicialmente, y el crítico Ramón de La Plaza, años después, desde el Instituto Nacional de Bellas Artes que agrupaba las Academias de Dibujo, Pintura, Escultura y Música que se concretó en la creación de una galería, para la cual habían podido reunirse unos sesenta cuadros al óleo y otros tantos modelos de escultura. Este espacio, emplazado en el edificio de la Universidad Central, tuvo como propósito apoyar la enseñanza de las academias de artes plásticas, aunque también era visitada ocasionalmente, por los interesados en el Arte.

Ambas instituciones constituirían los fondos iniciales de los Museos de Bellas Artes y de Ciencias Naturales que fueron inaugurados por el Presidente Eleazar López Contreras, en sendas sedes diseñadas ad hoc por el arquitecto Carlos Raúl Villanueva, en el Sector Sucre del Parque Los Caobos, en 1938 y 1940, respectivamente (Caballero, S. 2001:75). En la mayoría de los casos, además de la vinculación académica de sus orígenes, estas colecciones poseen un lugar común en su tratamiento, ya que al nacer con otros propósitos sus procesos de organización son demorados y complejos.

Las colecciones universitarias en el 100% de los casos surgen en forma espontánea e informal y luego van evolucionando hasta pasar a colección formal. Muchos de nuestros museos universitarios (argentinos) se encuentran en estadios intermedios entre colección informal y colección formal o entre colección formal y museo (Weisinger, 2010: s/n).

Esta afirmación nos acerca a la realidad local universitaria, puesto que si bien en su momento se hicieron esfuerzos por la adquisición y el emplazamiento de las mismas, a pesar de muchas iniciativas, no existe, hasta hoy, un plan estructurado para su atención y sobre todo, mantenimiento integral de las colecciones. Aunque si parcialmente, en los casos destacados de la Galería de Arte Braulio Salazar, se ha sistematizado el inventario y registro, principalmente de las obras del Salón Nacional de Artes del Fuego y sus diligencias en la atención de la restauración de algunas piezas que conforman el patrimonio de la Universidad de Carabobo.

En este sentido, se hace necesario esbozar los principios rectores en la gestión y difusión del Patrimonio que se desprenden del documento conclusivo de la Conferencia de la UNESCO sobre Políticas Culturales (UNESCO, 1982), el cual señala que el propósito de la gestión patrimonial es combinar la rentabilidad integral del Patrimonio Cultural, es decir, su productividad social, cultural y económica con su conservación y responsabilidad de acercarlo a la sociedad mediante la asignación de un uso factible y dinámico, mediante una serie de gestiones que incluyen la institucional, la de colecciones, la expositiva y fundamentalmente, la gestión comunicacional, la cual, permite socializar el conocimiento emanado de la investigación e interpretación de los contenidos museísticos con el público. El museo es una de las instituciones más eficientes para este cometido, especialmente, en el caso de las artes, naturaleza de los fondos patrimoniales que nos ocupan.

Por su parte, se entiende la difusión del Patrimonio como una de las actividades, que ejercidas desde el museo, propician, una relación directa, accesible y constructiva entre Patrimonio, atendiendo la dimensión educativa, la transferencia de conocimientos y la educación en valores, lo que fomenta el respeto hacia las manifestaciones culturales y sus creadores para lograr una mayor implicación de la comunidad con la Cultura (DeCarli, 2004:24). No sabemos quién lo dijo primero, pero es una gran verdad: solo se valora lo que se conoce, y solo se protege y conserva aquello que se valora.

Campus Extendido

Con una visión proyectiva, la Declaración de México sobre Políticas Culturales (UNESCO,1982) plantea las exigencias del desarrollo global de la sociedad en términos holísticos que involucran el progreso técnico, intelectual y moral a partir de la interacción de los diversos campos la cultura, la educación, la ciencia y la comunicación mediante el reconocimiento de la Educación activa e integral:

que no sólo informe y transmita, sino que forme y renueve, que permita a los educandos tomar conciencia de la realidad de su tiempo y de su medio, que favorezca el florecimiento de la personalidad, que forme en la autodisciplina, en el respeto a los demás y en la solidaridad social e internacional; una educación que capacite para la organización y para la productividad, para la producción de los bienes y servicios realmente necesarios, que inspire la renovación y estimule la creatividad (p. 193).

Dentro de sus finalidades esenciales, los museos universitarios se dedican a, conforme señalan los principios del Museo Universitario de Arte de la UNcuyo- Facultad de Artes a fomentar la labor artística y cultural de la Universidad en su conjunto, elevando el nivel ético y estético de la comunidad, estimulando la formación integral de las personas, la formación de su espíritu crítico y de responsabilidad moral y social, como proyección al desarrollo cultural de la sociedad, con lo cual, se reafirma su rol como representante y referente de nuestra realidad cultural. Es el aprendizaje más allá de las aulas y la integralidad de la formación como metas en las competencias estudiantiles proponen nuevos retos para una educación superior que se repiensa, como lo expresa Alfageme y Marín (2006):

Desde el punto de vista educativo, la necesidad de potenciar una educación permanente y de ampliar la formación a otros ámbitos de estudio diferentes a los ocupados por la educación formal, nos llevan a volver nuestra mirada a aquellas instituciones culturales más cercanas (p.268).

Una concepción contemporánea del término Museo lo define como “un espacio público, real o virtual, de comunicación, con vocación de permanencia y dotado de un proyecto de educación no formal” (Ten, 1999) significado que hace pertinente su función en el fortalecimiento de la acción educadora, comunicadora y experiencial de los museos mediante la gestión museológica. Por su parte, es necesario destacar que los museos universitarios pueden ofrecer alternativas culturales y la creación de nuevas estrategias y metodologías docentes, que según González Bueno (2003): “amplían el ámbito cultural de la universidad hacia otros estratos de la sociedad” (p.67).

Por otro lado, Pastor (2004) citada también por Alfageme, B. y Marín, M. (2006), propone una ‘pedagogía museística’, educación alternativa, educación no formal, es decir, toda actividad organizada fuera del sistema oficial educativo que facilita el aprendizaje de unos objetivos definidos a unos usuarios. Asimismo, Marco Such (1998), refiere que los museos son parte integral de una realidad social y cultural con gran potencialidad, por cuanto, los mismos “deben ser utilizados por el Sistema Educativo” (p. 468), atendiendo a esta exigencia no solo a los escolares sino a las autoridades y demás actores del sistema, el cual incluye también a los diversos rangos etarios y culturales que deseen ampliar sus conocimientos.

El Museo de Arte de la Universidad de Carabobo surge en la necesidad de fortalecer la formación de un ser humano sensible, social y culturalmente materializado en el desarrollo de un nuevo paradigma funcional que consolida las artes y los escenarios universitarios para la creación artística, la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo a través de la experiencia, la formación crítica, en especial, de los estudiantes, como ejes de la acción socializadora de la Universidad en sus áreas de influencia y responsabilidad. De esa manera, se reafirma, tal como lo recogen Alfageme y Marín (2006), en su estudio sobre los Museos Universitarios Españoles, el museo fortalece la proyección y el prestigio universitario (p. 268).

En el caso del patrimonio universitario carabobeño, esta proposición no se limita al uso pedagógico del mismo, sino también, para construir puentes de comunicación con la comunidad en general, permitiendo el acceso coordinado a estas fuentes invaluables de información y conocimiento. Por lo cual, constituye en estos momentos y a nivel mundial

una decisión pertinente para la dinamización del Patrimonio Cultural, innovación ante la cual, la Universidad de Carabobo vuelve a ser protagonista.

De igual forma, guiada por la afirmación de su rol humanístico y la corresponsabilidad gestiona de su patrimonio artístico, la Universidad crea el museo para proyectarlo y permitir su acceso como protagonista y testigo de la realidad cultural venezolana; fomentando la labor artística, educativa y cultural a través de lo cual, estimula el crecimiento crítico, ético y estético de las personas que conforman sus comunidades Salgado, M. (2004). En este sentido, favoreciendo la formación integral del individuo, su espíritu crítico y en consecuencia, fortaleciendo sus valores, responsabilidades morales y sociales con su entorno, la universidad forma ciudadanía, dentro y fuera de sus aulas en un Campus Extendido.

Hacia una definición

Para lograr los objetivos propuestos se ha acordado por consenso de la Comisión Ad hoc para la Creación del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo, que las características del instrumento denominado Plan Museológico implementado en España, desde las instituciones oficiales, nos ofrece una herramienta metodológica desarrollada como guía completa para la definición de las instituciones museísticas creadas y por crear, contenida en la publicación Criterios para la elaboración de un Plan Museológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2006). Su elaboración constituye la fundamentación de la institución jurídica, estructural y funcional, la cual debe adecuarse a los estatutos universitarios con la revisión, evaluación y aprobación del Consejo Universitario y los equipos ad hoc de cada especialidad.

El Plan Museológico del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo se desarrollará en dos fases, a saber: la primera, se inicia con la definición de la institución mediante la conceptualización del mismo, y un análisis y evaluación de su naturaleza y características integrales, es decir, sus fondos, sus públicos, sus metas, a partir del cual se desarrollará un diagnóstico de abordaje de problemas. La segunda fase, es la elaboración del diseño y la formulación de programas y proyectos en atención a las necesidades y aspiraciones de las propuestas planteadas

en las diversas áreas del museo. Un proceso metodológico que admite la adecuación significativa de las realidades y condiciones conforme su desarrollo lo amerite, manteniendo las exigencias de calidad académica y humanística universitaria.

El Museo de Arte de la Universidad de Carabobo Wladimir Zabaleta es un organismo permanente, de orden cultural y educativo, sin fines de lucro, abierto al público, al servicio de la comunidad universitaria y a la sociedad en general.

Misión

Ser foro de la memoria y dinamizador patrimonial de las obras de artes plásticas de la Universidad de Carabobo mediante la conservación, estudio y divulgación de su colección fomentando la mediación cultural entre el Patrimonio y la comunidad a través del encuentro, la reflexión y la creación de conocimiento del público visitante.

Visión

El Museo de Arte de la Universidad de Carabobo será reconocido en 2016, como una institución museística proactiva en los campos de la educación, investigación, conservación y divulgación de las artes visuales locales y nacionales, con los más altos estándares de la disciplina museística, al servicio de la comunidad local, regional y nacional.

Objetivo General

Contribuir al conocimiento y fortalecimiento del desarrollo educativo cultural uceista, carabobeño y venezolano a través de la colección de Artes Plásticas de la Universidad de Carabobo como testimonios de la creación artística para fortalecer los valores y talentos reconocidos en esas obras como valor de la reflexión transdisciplinaria en los diversos ámbitos identitarios venezolanos en el marco de una sociedad global y multicultural.

Objetivos Específicos

1. Identificar, ubicar, registrar, documentar y catalogar las obras de artes plásticas de la colección patrimonial de la Universidad de Carabobo.
2. Propiciar de manera científica el estudio de la colección para el desarrollo de una Política de adquisiciones que garantice la calidad, relevancia y representatividad de las nuevas incorporaciones.
3. Incentivar la investigación e interpretación crítica y científica del Patrimonio Artístico, y su expresión museística mediante la exposición permanente, temporal y/o itinerante de los fondos de la colección.
4. Desarrollar una Programa de Conservación Preventiva, Restauración y Plan de Seguridad para resguardar la integridad física del Patrimonio.
5. Fomentar la creación mediante concursos, salones y premios de investigación.
6. Gestionar mediante programas participativos la integración del estudiantado ucista en el museo como ambiente de aprendizaje de las artes en su propósito estético, científico y pedagógico.
7. Garantizar la función educativa del Museo Universitario a través de estrategias innovadoras dirigidas a lograr la identificación del ciudadano de todos los rangos etarios, educativos y culturales con el Patrimonio universitario, local y regional propiciando su acceso y sentido de pertenencia.
8. Proyectar al museo como espacio dinámico y medio de recreación dirigida a través de la utilización constructiva del tiempo libre.
9. Propiciar proyectos conjuntos desde las distintas Facultades (Departamentos, Unidades de investigación y el Servicio Comunitario del Estudiante Universitario) dirigidos al conocimiento, valoración y divulgación del Patrimonio artístico universitario, local y regional.

10. Apoyar la promoción, conocimiento y divulgación de proyectos de investigación sobre bienes que conforman el patrimonio artístico y cultural universitario, local y regional.
11. Planificar talleres formativos permanentes dirigidos a docentes, estudiantes universitarios y público en general para el conocimiento del patrimonio artístico.
12. Promover la integración y articulación operativa con Direcciones, Departamentos o unidades de la propia universidad en la tarea de cumplir las funciones del museo.
13. Establecer acuerdos de cooperación interinstitucional a fin de promover la colaboración y cooperación entre instituciones museísticas y coadyuvar al conocimiento, conservación, restauración, divulgación del patrimonio universitario, local, regional y nacional.
14. Gestionar políticas de divulgación que identifique al museo como servicio público y de interés cultural y turístico.
15. Fortalecer el ámbito académico para el estudio de la Museología a través de la creación de planes de estudios técnicos y profesionales en acción conjunta con la mención Artes Plásticas y la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Hacia un funcionamiento

Con la finalidad de lograr estos objetivos, se hace necesaria la descripción de las funciones básicas del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo atendiendo a los servicios requeridos en sus diversas actividades.

Las mismas se presentan en cuatro áreas Administración, Investigación y Curaduría, Proyección Museística que integra las funciones educativas y comunicacionales del Museo y la Proyección Museográfica, atendiendo a su disciplina Alonso, L. (1993).

Administración Museística: gerencia que atiende la dimensión institucional en tanto que las definiciones de políticas culturales y administrativas del Museo mediante el adecuado y pertinaz desempeño de los recursos humanos, materiales y financieros del museo.

Investigación y Curaduría: área de la acción académica y técnica patrimonial que se encarga de investigar, documentar, interpretar, registrar, y conservar las colecciones del Museo. Asesorar y apoyar para las restauraciones. Unidad fundamental que da coherencia y consolida las colecciones a través de su estudio e interpretación.

Proyección Museística: gerencia las acciones de promoción y difusión del museo a través de los programas educativos, publicaciones y demás actividades de extensión, atendiendo las directrices de la política institucional y la investigación museal. Se compone a su vez, en tres sub-áreas de gestión a saber, Educación, Comunicación y Extensión. Maceira (2008).

Proyección Museográfica: diseñar y montar de manera integral las exposiciones permanentes, temporales e itinerantes del Museo. Dado su carácter técnico, atiende también las instalaciones físicas de todas las instalaciones del museo y sus colecciones.

Para ello, se hace fundamental la captación de personal para cada área, puesto que, una de los tres principales debilidades de los museos universitarios según Warhurst (1986) citado en (Alfageme,2006:268) señala la carencia del personal idóneo para la atención de los museos, por lo que es prioridad la identificación, evaluación y ubicación de profesionales adscritos a la Universidad de Carabobo, en una primera instancia. Sin embargo, es necesario destacar la necesidad circunstancial de la contratación de profesionales y talentos en algunos casos requeridos en la práctica museal.

En este aspecto, se propone la formación In Situ de los recursos humanos a través de la experiencia museística, en el ejercicio conjunto entre la Facultad de Educación y los diversos entes académicos y culturales, mediante la creación de programas tutelados en las diversas disciplinas, en especial, aquellas de especialización y maestría, sin dejar de atender la formación técnica en las áreas funcionales.

Algunas acciones iniciales

1. Elaboración del Plan Museológico del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo. Conformación de equipo de creación multidisciplinario. Creación de Programas y Proyectos 2014-2016.

2. Definición de la ubicación estructural y administrativa del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo.
3. Definición de custodia funcional de Patrimonio Artístico en correspondencia a los servicios del Museo y sus competencias. El Museo de Arte pretende ejercer acciones de resguardo, conservación, estudio y asesoría en los espacios donde está instalado el mismo. Respetando su adscripción administrativa creando una normativa de corresponsabilidades y solicitar su préstamo en cuanto sea el caso para su exhibición, de acuerdo a los proyectos expositivos planificados.
4. Definición del Presupuesto inicial y las fuentes de financiamiento. Patrocinios.
5. Actualización del Inventario del Patrimonio Artístico de la Universidad de Carabobo como fondos de la Colección del Museo de Arte de la Universidad de Carabobo.
6. Diseño de Página Web del Museo de Arte, que permita el seguimiento de las acciones de creación y consolidación para apoyar la formación especializada en el área museística.
7. Estudio y evaluación de las áreas de exposición permanente y temporales.
8. Evaluación de Recursos Humanos y servicios internos a incorporar en la organización del Museo. Se trata de identificar los profesionales del área que puedan conformar el equipo del Museo, minimizando la contratación extra de personal específico.
9. Diseño de un Programa de Voluntariado y Becarios a fin de atender la proyección museística.

Consideraciones finales

Esta nueva institución cultural se deberá forjar sobre los principios teóricos de la Museología contemporánea, atendiendo a los criterios de sustentabilidad funcional sirviendo de escenario para la formación y especialización artística y patrimonial en alianza estratégica con la Licenciatura de Educación en Artes de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones por el Arte, adscrito al mismo. Asimismo, en acción sinérgica, complementar la labor desarrollada por el Centro

de Interpretación Histórica de la Universidad de Carabobo y la Galería Braulio Salazar como un sistema museológico integrado que pueda apoyar las más importantes funciones museísticas.

El museo hoy, sigue siendo un lugar privilegiado por la disposición al diálogo, al encuentro y a la comunicación, por cuanto sus espacios deben ser abiertos a las comunidades en un propósito generoso de conseguir el pleno desarrollo humano y cultural de sus visitantes (Hernández, 2011). Para lo cual, es fundamental, que los museos sean buenos comunicadores de las experiencias culturales pues, su mensaje debe coadyuvar en la construcción de significados eficaces para los ciudadanos, más allá de la información, su rol es mediar en la formación de la valoración cultural del presente para el desarrollo de las sociedades del futuro, conforme el discurso de la Nueva Museología, Alonso (1999). Esta función en alianza con la Universidad, es fortalecida en la búsqueda de integración de voluntades para generar un diálogo abierto con la comunidad universitaria, cada vez más activa, plural y exigente.

REFERENCIAS

- Alfageme, B. y Marín, M. (2006). Uso formativo de los Museos Universitarios en España. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 263-286.
- Alonso, L. (1993). *Museología*. Madrid: Istmo.
- _____ (1999). *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza
- Bazin, G.(1969). *El Tiempo de los Museos*. Madrid: Daimon.
- Caballero , S. (Coord). Breve Historia de los Museos en Venezuela (2001). En Gran Enciclopedia de Venezuela (Vol. 8). Caracas, Venezuela: Globe.
- DeCarli, G. (2004) Un museo sostenible: museo y comunidad en la preservación activa de su Patrimonio. San José de Costa Rica: Oficina de la UNESCO para América Central.
- Goncálvez, N. y Matos, G. (2012). Encuentro Nacional de Directores de Museos: Política de Colecciones. En *museos.ve*, N°13. Disponible: http://todopatrimonio.com/pdf/museos_ve/museos_ve13.pdf [Consulta: 20 de enero de 2014].

- González B, A. (2003) Museos de Ciencias en las Universidades. *Revista de Museología*, n. 27-28.
- Hernández, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.
- ICOM. Estatutos. (2007). Disponible en: HYPERLINK “http://archives.icom.museum/statutes_spa.pdf” [Consulta: 12-12-2012].
- ICOM, Cahiers d'étude (2003). Sobre Museos Universitarios y sus colecciones. Disponible en: http://icom.museum/uploads/tx_hpoindexbdd/11_ICOM-UMAC.pdf [Consulta: 10-01-2014].
- Instituto del Patrimonio Cultural Español. Plan Educación y Patrimonio (2013). Disponible en: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html> [Consulta: 20 de enero de 2014].
- IV Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur. (2013). Carta de Intención. Santa Fe, Argentina. Disponible en: <http://museosuniversitarios.blogspot.com/2013/02/iv-encuentro-de-museos-universitarios.html>. [Consulta: 22-11-2013].
- Maceira, L. M. (2008). *Los museos: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo*. Sintáctica.
- Marco, M. (1998) *Estudio y análisis de los museos y colecciones museográficas de la provincia de Alicante*. Tesis Doctoral. PDF. Alicante.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Criterios para la elaboración del Plan Museológico. Gobierno de España. Dirección de Bellas Artes y Bienes Culturales. Disponible en: “<http://www.mcu.es/museos/MC/PM/>” <http://www.mcu.es/museos/MC/PM/> Consulta: 25 de junio de 2013.
- Museo Universitario de Arte de UNCuyo. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Artes y Diseño. Disponible en: <http://www.fad.uncu.edu.ar/novedades/todas/40>. [Consulta: 05 de enero de 2014].
- Museo Virtual de la Universidad de Córdoba. (2011). Anteproyecto UCO. España. Disponible: <http://www.uco.es/ucomuseo/doc>. [Consulta: 05 de enero de 2014].
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

- Proyecto de Ley Orgánica de Cultura (2013). Comisión de Cultura y Recreación de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: http://www.asambleanacional.gob.ve/uploads/leyes/2013-05-17/doc_b1c50dbc7d3b40b19fc135664b-1cbe2138928b4d.pdf. [Consulta: 15 de diciembre de 2013].
- Rojas, V. C. (02 de julio de 2013). Consejo Universitario aprueba la creación de Museo de Arte. Notitarde, pág. 3.
- Salgado, M. (2004). Museos y Patrimonio: fracturando la estabilidad y la clausura. ICONOS(20), 73-81.
- Ten, A. ¿Qué es un museo? (1999). Universidad de Valencia. España. Disponible en: <http://www.uv.es/~ten/p61.html> [Consulta: 13 de noviembre de 2014].
- UMAC-Argentina. (2013). Carta de Intención . IV Encuentro de Museos Universitarios de Mercosur. Santa Fe, Argentina: UMAC. Boletines. (2013). Disponible en: <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/links> [Consulta: 12-12-2012]
- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf. [Consulta: 24-11-2013].
- Universidad de Carabobo. (2012). Catalogo de Titulaciones. Valencia-Venezuela: Dirección de Relaciones Interinstitucionales de la Universidad de Carabobo.
- Weisinger, G. (2010). *Museos y Colecciones Universitarios*. Buenos Aires: UMAC Argentina.
- Warhurst, A. (1986). The Triple Crisis in University Museums. *Museums Journal*, v. 86, N°3.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre cómo el fenómeno de la globalización ha impactado al mundo civilizado de la postmodernidad en los últimos veinte años y cómo ha abarcado los ámbitos económico, político, social, cultural, tecnológico y, especialmente, el educativo. La humanidad ha adquirido espacios inimaginables y complejos con la revolución de las TIC y el surgimiento de la Sociedad del Conocimiento. Por esta razón, la Educación Superior, como andamiaje de toda sociedad, debe plantearse nuevos retos y nuevas transformaciones a la luz de la internacionalización. Además, los países en vías de desarrollo, donde se incluye América Latina y, por ende, Venezuela, han asumido estos cambios para no quedarse rezagados y llegar a tener una Educación Superior que sea protagonista de la formación universal del conocimiento y su pertinencia social. En este sentido, se desarrolla esta reflexión a través de tres interrogantes que dan forma a este artículo: dónde venimos - ¿Quo venimus? -, dónde estamos - ¿Quo summus? - y hacia dónde vamos ¿Quo vadis?

Palabras clave: globalización, educación superior, sociedad del conocimiento.

Recibido: abril 2014

Aprobado: mayo 2014

Autora:

Natalia Chourio Urdaneta

nataliachourio@gmail.com

Licenciada en Educación, Mención: Lengua y Literatura. Magister en Lingüística. Candidata a Doctora en Educación. Profesora Asociado a Dedicación Exclusiva en el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Jefe de la Cátedra de Gramática Española. Coordinadora de Investigación del Departamento de Lengua y Literatura. Miembro de la Comisión Coordinadora de la Maestría en Lectura y Escritura de la FaCE-UC.



GLOBALIZATION AND THE SOCIETY OF KNOWLEDGE: HIGHER EDUCATION IN XXI CENTURY

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on how the phenomenon of globalization has impacted the civilized world of postmodernism in the last twenty years and how it has spanned the political, social, cultural, technological and especially the educational field. Mankind has conquered unimaginable and complex spaces with the ICT revolution and the emergence of the knowledge society. For this reason, higher education, as a scaffolding of every society, must consider new challenges and changes in the light of globalization. Also, developing countries in Latin America, therefore, Venezuela have assumed these changes to overcome old practices and to be able to have a higher education that acts as a universal protagonist of the formation of knowledge and its social relevance. In this sense, this reflection is developed through three questions that shape this article: Where do we come - Venimus Quo? - Where we are - summus Quo? - And where are we going Vadis Quo?

Keywords: globalization, higher education, knowledge society.

INTRODUCCIÓN

“Las naciones marchan hacia su grandeza al mismo paso que avanza su educación”, Bolívar escribió esto hace más de 150 años y hoy día tiene más vigencia que nunca, en este mundo globalizado del tercer milenio, dibujado desde las pinceladas de la postmodernidad. La globalización como fenómeno de nuestros tiempos tiene un carácter multidimensional, pues abarca el ámbito económico, político, social, cultural, tecnológico y, por supuesto, educativo. Enfrentar el reto que ello implica es, en primer lugar, valorar la carga histórica del surgimiento de las universidades en el mundo, luego dónde estamos en estos tiempos de la postmodernidad y hacia dónde vamos en el encuentro con el futuro.

En esta “Aldea Global” de la cual nos hablaba McLuhan, el sujeto y su mundo de vida han adquirido espacios insospechados y complejos que hacen que la educación, como elemento transformador, se encuentre

hoy día en un desvío de mil caminos interconectados por los avances tecnológicos y, paradójicamente, esto ha derivado un mundo fragmentado, en el cual el hombre ha diseñado el traje del individualismo, entonces ¿qué esperar? Es cierto que la globalización ha traído beneficios en el terreno educativo en general, pero, a su vez, ha provocado una fuerte desidia y ruptura del proceso integral en la que el hombre está inmerso.

Esta reflexión desarrolla un referente analítico que tiene en cuenta la relación de la Sociedad del Conocimiento, la globalización y la educación superior en el siglo XXI. En este sentido, cuál es el rumbo que la educación superior como ente de formación universal del conocimiento, le toca protagonizar en cuanto la comunicabilidad y la incertidumbre en esta era de la globalización, hay más preguntas que respuestas. Reflexionemos pues, desde la incertidumbre.

¿Quo venimus?

Orígenes y peregrinaje histórico

Desde sus reminiscencias latinas y medievales, la palabra *universitas* nos remite al concepto de “universal” o “todo”. Las *universitas* eran comunidades organizadas que se creaban para diversos fines y, por extensión, el término puede emplearse en las unidades educativas de enseñanza a nivel superior (sabios que enseñan y alumnos que aprenden), que en el período histórico de la Alta Edad Media, estaba regentada por los clérigos de los monasterios y es allí donde surgió, en las escuelas monásticas en el siglo XII, la Universidad. La primera de ellas fue la Universidad de Bolonia en el año 1119 de nuestra era, le vendría luego, la Universidad de París en 1150. Por tanto, estamos hablando que las universidades son instituciones milenarias. Tünnermann (2003) afirma:

Como toda institución social, las universidades no emergieron *ex nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevalentes a mediados del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras universidades, algunas de las cuales simplemente brotaron, sin que se pueda determinar con precisión social específica, corresponde a las estructuras de la pequeña ciudad europea medieval; como empresa cultural y espiritual es inseparable del Renacimiento de los siglos XI y XII. (p. 21)

Es así como, los conventos se convirtieron en centros para la enseñanza, en escuelas monacales que se dividieron en dos secciones: (a) la schola interior o claustralis y (b) la schola exterior o secularis. Por ello, la creación de nuevas instituciones universitarias se fundamentó sobre la base de escenarios políticos, económicos y sociales durante la Baja Edad Media, principalmente, en Italia y Francia, pues estas ciudades fueron los centros más importantes del comercio y el transporte. Señala Tünnermann (2003):

Recordemos que las universidades nacieron ligadas más al concepto de "Cristiandad" que de "Estado Nacional". Fueron muy "internacionales" en sus orígenes. Por eso el idioma era el latín. En cierta forma, fueron instituciones "europeas" más que nacionales. Será después que se constituirán como entidades "estatales-nacionales". (p. 25)

En adelante, en los siglos XIII y XIV, la expansión de las universidades se aceleró por las principales ciudades europeas y con el influjo del movimiento reformador protestante se hizo evidente, es decir, las universidades llegaron a un punto en que lo importante era la apertura de aceptar estudiantes de diversas procedencias por su condición de escuela abiertas para todos.

Tiempo después con la creación de los Estados Nacionales se rompe el concepto de la Universidad Medieval. Estas se nacionalizan y pierden su antiguo perfil ecuménico, por ello, la universidad ahora se restringe a un espacio más concreto en cada nación. En esos momentos, llega la modernidad. La modernidad la define Escobar (2002): "como un período histórico que aparece, especialmente, en el norte de Europa, al final del siglo XVII y se cristaliza al final del siglo XVIII. Conlleva todas las connotaciones de la era de la Ilustración, que está caracterizada por instituciones como el Estado-Nación y los aparatos administrativos modernos" (p. 10).

En términos generales, la modernidad ha sido el resultado de un extenso transcurso histórico, que presentó tanto elementos de prolongación como de ruptura; esto quiere decir, que su formación y consolidación se logró a través de un complejo proceso dilatado. El ITAM (1990) expone que este período: "implicó tanto acumulación de conocimientos, técnicas, riqueza, medios de acción, como la irrupción de elementos

nuevos: surgimiento de clases, de ideologías e instituciones que se gestaron, desarrollaron y fueron fortaleciéndose en medio de luchas y confrontaciones en el seno de la sociedad feudal” (p. 13).

Más adelante señalan que la modernidad se concibe como un proceso de carácter global que proyecta una realidad distinta a la develada en las precedentes etapas históricas:

La modernidad surge en los ahora llamados “países centrales” (Europa occidental y, más tarde, Estados Unidos); luego, con el tiempo, se expande hasta volverse mundial y establecer con los países llamados “periféricos” una relación de dominación, de explotación y de intercambio desigual, suscitando un papel activo, imponiendo el modo de producción capitalista y destruyendo las estructuras autóctonas y tradicionales. Este proceso que, históricamente fusionado, franquea por diversas etapas, desemboca ahora en la actual generalización del mundo de la mercancía y en la consolidación de los estados modernos. (pp. 13-14)

En el tránsito de la modernidad a la postmodernidad, ocurrida en los últimos cuarenta años del siglo XX, sin una fecha exacta para precisarla históricamente, y, en cierta medida, impulsada por los avances tecnológicos y científicos, se ha configurado un mundo con características muy peculiares que rompen con la tradición lineal, positivista y cartesiana, hacia un mundo más complejo y difícil de definir. Es la búsqueda del yo, de lo íntimo, del ensimismamiento, todo lo contrario de lo que profesaba el hombre moderno. Así lo señalan Vattimo y Rovatti (1995):

El posmodernismo es una especie de “babel informativa”, donde la comunicación y los medios adquieren un carácter central, en donde es la etapa de los *mass media* que muestran diversas perspectivas de un mismo sucesos. La posmodernidad marca la superación de la modernidad marcada por los modelos cerrados, de las grandes verdades, de los fundamentos consistentes, de la historia como una huella unitaria del acontecer. El posmodernismo abre camino a la tolerancia y a la diversidad (p.53).

En este orden de ideas, el filósofo francés Jean-François Lyotard considera que el avance de las tecnologías de la información y la facilidad de acceso a una gran cantidad de materiales de origen, en apariencia,

anónimo es parte caracterizadora de la cultura posmoderna, generando como consecuencia, la disolución de valores como la identidad personal y la responsabilidad. El postmodernismo representa la crítica contra los valores de la modernidad en todas sus dimensiones, esto debido, principalmente, al desengaño de la “caída de los grandes relatos” y la fragmentación del hombre, lo cual confluye en una profunda crisis de identidad.

El mundo de vida postmoderno ha configurado un nuevo individuo que se haya fragmentado, inestable y confuso; el hombre es así, porque la sociedad postmoderna también se ha configurado de esta forma. En este sentido, la educación superior se concibe como una actividad de enorme complejidad, sobre todo porque se requiere una nueva especialización a través de la alfabetización tecnológica. Por tanto, la era del conocimiento y de la información debe buscar, desde la incertidumbre, la comunicabilidad, característica propia de la globalización y la postmodernidad.

¿Quo sumus?

Si nos preguntan en estos momentos ¿dónde estamos? No sería difícil contestar que en una encrucijada, pues las características polifacéticas del mundo de hoy han determinado nuestra situación actual, sobre todo en el ámbito educativo. La sociedad de la información y del conocimiento ha llevado a que la educación sea vista desde otras perspectivas.

Hemos visto como la postmodernidad ha cambiado el mundo, ha cambiado el espíritu y la razón del hombre de hoy, como nos ha llevado a otro ámbito histórico. El sentido de la historia cambió como dice Lyotard “se acabaron los metarrelatos”, ya no hay secuencia, se ha fragmentado en mil pedazos. Así lo señala Vattimo citado por Wolny (1998): “la modernidad deja de existir cuando por varias razones, desaparece la posibilidad de seguir hablando de historia como una entidad unitaria” (p. 10).

El postmodernismo destronó la razón, pues ya no hay certezas absolutas, ni grandes verdades, ni dogmas universales, la verdad es aquí, ahora y el sujeto como centro del mundo. En consecuencia, se valora más los sentimientos que la razón, en fin como señala Vattimo, la

sociedad postmoderna es caótica y compleja. Entonces, la educación de la postmodernidad, necesariamente, también lo es. ¿Cómo enfrentarnos a ella con la lucha entre Perseo y Medusa, entre el pensamiento moderno y el postmoderno que nos caracteriza?

Seguimos, en la confluencia de la incertidumbre, la realidad está viva, presente. Nos estamos amoldando a un mundo nuevo con el traje viejo de la modernidad ¿Estamos preparados para eso?

La pugna entre el modernismo y el postmodernismo ha generado, lo que denominaré la lucha entre Perseo y Medusa y como el hechizo de la Gorgona quedamos petrificados en el abismo del tiempo... no sabemos nada...nuestro pensamiento lineal, cartesiano, positivista, deductivo ha hecho pedazos nuestra inteligencia...Perseo y Medusa es la lucha de dos procesos históricos que están en pugna: la modernidad y la posmodernidad. Las serpientes en la cabeza de la Gorgona nos ata a una tradición secular; Perseo es la lucha por acabar con ese monstruo crónico que es el pensamiento lineal para llevarnos a la égida postmoderna de seguir infinitos caminos.

La raíz epistémica de las ciencias sociales, en los actuales momentos, se encuentra en una eterna lucha con el peso histórico del conocimiento científico, quizás desde lugares equivocados, de enfoques desfasados, de métodos obsoletos. La confluencia postmoderna nos ha llevado por diversas direcciones y como el mito de Sísifo, nos encontramos en un eterno ir y venir. Entre el pensamiento lineal y el salto cuántico, aunque ese salto parece, en muchos casos, sólo un eterno retorno.

Es, entonces, en esa búsqueda de diversos modos de conocer, de aprehender el mundo y su complejidad, que el científico social, el que investiga las ciencias del hombre, ha de detenerse a contemplar desde otro lugar, al otro, despojándose de sus creencias y formas de vida, para entrar en una relación, en un convivir, en una alteridad hermenéutica. Como dice Moreno (2008): “El proceso comienza por la vida vivida en relación. No parte del conocimiento para llegar al conocimiento y así cerrar el círculo hermenéutico, sino de la vida” (p. 71).

En este sentido, la égida postmoderna, en ese eterno ir y venir, como Sísifo que empuja esa piedra enorme cuesta arriba por una ladera empinada y que siempre se le escapa de las manos al llegar a la cima, para

retornar eternamente y, de esta manera, recomenzar su tarea sin fin, nos coloca una máscara epistémica para interpretar la realidad educativa del siglo XXI, desde las profundas simas de la obstruida visión cartesiana o desde las alturas celestiales del Olimpo de la posmodernidad.

El fenómeno de la globalización: La Educación Superior y la Sociedad del Conocimiento

La globalización se gesta como fenómeno histórico a partir del fin de la “Guerra Fría” en 1991, cuando desaparece la Unión Soviética, pero, particularmente, se le ha generalizado simbolizarla con la “Caída del muro de Berlín”, en 1989. Este acontecimiento también está asociado con la postmodernidad donde encuentra sus raíces más profundas. La globalización es, esencialmente, un proceso económico que se caracteriza por la apertura de los mercados internacionales, el flujo de capitales y la integración de las economías nacionales, todo ello, aunado también por el desarrollo acelerado de la revolución de las comunicaciones y de la información. En este sentido, Bhagwati (2005) afirma que:

La globalización económica supone la integración de las economías nacionales en la economía internacional mediante el comercio, la inversión extranjera directa (por parte de las empresas y las multinacionales), los flujos de capital a corto plazo, los flujos internacionales de trabajadores, los recursos humanos en general y los flujos de tecnología. (p. 18)

Este proceso ha provocado cambios drásticos en todos los países del mundo, beneficiando a unos pocos (los países desarrollados) y afectando a la mayoría (los países en vías de desarrollo), pues ha habido inequidad y un sima profunda. De esta manera, la globalización es un fenómeno inminente que a los individuos del tercer milenio se nos impone como parte de los cambiantes procesos políticos, económicos y sociales que vive la humanidad en la actualidad. Por su parte, Subercaseaux citado por Riquelme y León (2003) advierte que:

La globalización es, entonces, un fenómeno altamente complejo y contradictorio, con múltiples variables, lo que debe precavernos de miradas simplistas o de concepciones ideológicas o fundamentalistas, ya sea se pronuncien obstinadamente a favor de la misma, fetichizándola como una nueva panacea o la critiquen en bloque, demonizándola de todos los malos habidos y por haber. (p.7)

La asimetría es una de las fuertes críticas que se le ha atribuido al fenómeno de la globalización, pues las reglas han sido establecidas por los centros del poder mundial (Estados Unidos, La Unión Europea y Japón) y los organismos internacionales asociados a ellos (Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional, entre otros). Ferrer citado por Riquelme y León (2003) expone que: “La globalización es selectiva y abarca las esferas en donde predominan los intereses de los países más poderosos” (p. 19). Esto, ineluctablemente, ha llevado al capitalismo neoliberal a dominar las economías más poderosas del mundo.

Asimismo, es menester señalar que la globalización también ha implicado a otras dimensiones del hombre postmoderno, principalmente la tecnológica. En este sentido, ésta ha abierto muchas puertas a favor de los intercambios comerciales entre los países e igualmente ha hecho que la información y la comunicación rompa las fronteras temporales y espaciales con procesos revolucionarios como el internet por mencionar solo uno. De igual forma, hay una gran desigualdad entre las personas para acceder a la información, a la educación y al conocimiento, lo que se ha llamado la brecha digital.

La globalización, como proceso histórico, ha influido, ineludiblemente, en el ámbito cultural y educativo, especialmente, en la educación superior, pues es ésta la que lleva la batuta de toda nación moderna que desee progresar. Entonces nos preguntamos ¿Cuál ha sido el impacto de la globalización en la educación superior de los tiempos posmodernos?

La modernidad ha dejado sus huellas seculares en el ámbito educativo, la ha moldeado a sus intereses, pero ha sido el mundo postmoderno quien le ha dado un vuelco sustancial como fenómeno transcendental en la búsqueda del nuevo conocimiento, las nuevas competencias, los ideales en la formación del hombre y la hipotética creación de nuevos paradigmas que expliquen lo educativo. García (2008) expone que:

A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad occidental actual está radicando en el triunfo de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad contemporánea. (p. 59)

Y más adelante señala que:

Ciertamente, los académicos modernistas admiten la existencia de transformaciones en la universidad contemporánea, como el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la adopción de una gestión universitaria de tintes empresariales, el impacto de la tecnología de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, la europeización de la universidad. (p 62)

Es indudable que la globalización ha transformado la educación superior, esto gracias, en gran medida, de la revolución tecnológica, en donde se ha puesto de relieve la sociedad de la información como eje fundamental de los proceso educativos que se están gestando en el siglo XXI. Vemos como ha ganado terreno la educación a distancia o virtual y ello está llevando a una reforma curricular en casi todas las universidades del mundo. En este sentido, Nayyar (2008) afirma que:

En cualquier economía, la educación es parte integrante de la infraestructura social y un componente esencial del consumo social. Hasta no hace mucho, la mayoría de la educación se producía y se consumía dentro de las fronteras nacionales. Era lo que los economistas denominaban educación no comercializable. En este aspecto, la educación en general y la educación superior en particular no eran significativamente diferentes de los servicios, en comparación con los bienes. (p. 45)

Y más adelante dice:

A principios del siglo XXI, está claro que la riqueza de las naciones y el bienestar de la humanidad dependen, hasta cierto punto, de las ideas y

del conocimiento. En el pasado, la tierra, los recursos naturales, las habilidades profesionales, la acumulación de capital y el progreso técnico eran fuente de crecimiento y prosperidad económicos. En el futuro, el conocimiento será clave en el proceso de crecimiento económico y progreso social. Si no se corrige, la diferencia entre «tener» y «no tener» podría transformarse en la diferencia entre «saber» y «no saber». (p. 48)

En la postmodernidad, la relación de las universidades con la sociedad adquiere otro sentido, ya que más allá de la misión de las universidades en su carácter formador e investigativo, está también suplir las demandas políticas, económicas y sociales de esa sociedad de la cual forma parte. En este orden de ideas, la universidad debe ser más abierta y ser el centro donde se resuelvan, de forma intelectual, los problemas de una nación.

Para García (2003), la globalización “ha devuelto a las universidades su carácter internacional, promotora y receptora de la movilidad académica” (p. 63). Recordemos como en plena Edad Media, las universidades eran internacionales más que nacionales, donde los estudiantes viajaban a cualquier universidad de Europa sin importar su procedencia. Hoy día, podemos ver como se han roto las fronteras nacionales y el mundo se ha conectado a través de la tecnología: educación y cursos a distancia, video – conferencias, internet, blogs o sencillamente se viaja al exterior para obtener títulos de cuarto y quinto nivel.

Como consecuencia del avance tecnológico y comunicativo de nuestros tiempos, el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior se está enfocando más en el alumno que en el profesor, pues aquél pasa a ser el protagonista de dicho proceso y el docente va quedando en un segundo plano, esto debido a que interviene como mediador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este orden de ideas, la producción de conocimiento en las universidades debe ofrecer mayor competitividad, acceso al conocimiento, una educación continua, adaptación a los nuevos tiempos, alfabetización digital, desarrollo profesional, entre otros. Se puede sintetizar el rol de las instituciones de educación superior en la era de la globalización en esta figura:

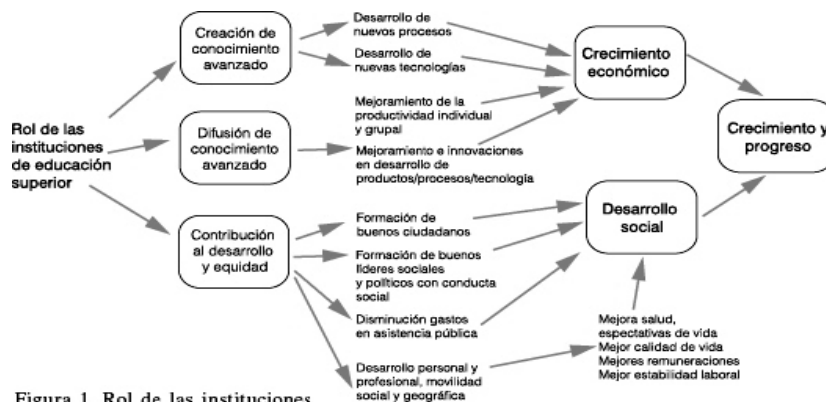


Figura 1. Rol de las instituciones universitarias.

Fuente: Rodríguez (2009)

El conocimiento ha sido y es uno de los pilares fundamentales en la configuración de las sociedades a través de la historia, es por ello que en la postmodernidad se habla de una Sociedad del Conocimiento para referirse, especialmente, a la apropiación de la información necesaria que los individuos manejan en contextos específicos. En la era postmoderna, el factor más relevante es la información, pues a través de ella podemos llegar al conocimiento.

Es así como, la universidad como institución que es espejo de una sociedad, tendrá la labor de reconceptualizar su tarea a través del rol que desempeñan los docentes y los estudiantes en el manejo de la información y en la producción del conocimiento, por tanto, desde la incertidumbre propia de esta época, la ocupación primordial será la utilización de las TIC para que, de esta manera, el conocimiento sea universalmente accesible y lograr la adaptación a los cambios inesperados propios de esta sociedad globalizada. Así lo expresan Tünnermann y de Souza (2003):

La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento. Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad. (p. 4)

Incertidumbre e interdisciplinariedad son las palabras clave en todo este proceso, es así como en la Educación Superior como ente productor de conocimientos deberá ser más flexible para adaptarse a las profundas transformaciones que han de venir en el seno de este maremagnum paradigmático y, de esta manera, lograr que la sociedad avance y se desarrolle en el devenir de los nuevos tiempos.

¿Quo vadis?

La globalización como ya hemos visto es un fenómeno contradictorio, ambivalente, paradójico, pues hay quienes señalan los beneficios que trae consigo, pero también hay otros quienes la señalan de ser la causante de algunos males que sufrimos, sobre todos los países en vía de desarrollo. Sin duda alguna, ha generado transformaciones positivas y negativas en todos los ámbitos e, infortunadamente, también ha generado crisis en nuestras sociedades, pues su influencia se está dejando sentir.

Es por eso que, históricamente, la universidad ha sido protagonista de los cambios sociales en el mundo y, por tanto, está llamada, desde esta nueva visión emergente, a retomar su papel como partícipe de la llamada sociedad del conocimiento, pues es el conocimiento, el motor de esta nueva sociedad y la universidad tiene que dar respuesta a ello a través de la configuración de ese nuevo poder que ahora ostenta, ya que la enseñanza puede ser vista más allá del ámbito geográfico por medio de las TIC.

Por otro lado, en la modernidad, el papel fundamental de la educación superior era la adquisición de conocimiento per se, hoy día con el impacto del postmodernismo la teleología se configura hacia otros propósitos, así lo manifiesta García (2008):

Desde los nuevos presupuestos postmodernistas la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la "educación de las mentes de los alumnos" sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada. (p. 63)

En este sentido, la universidad ha perdido parcialmente su papel “académica” para convertirse en una institución abierta a la profesionalización del individuo de acuerdo a las exigencias del mercado laboral, basta recordar, por poner un ejemplo, la labor que ha tenido nuestra Universidad de Carabobo con el Estado a través de la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI), en la cual la universidad ofrece una lista de proyectos de cada una de las facultades que la conforman con la finalidad de financiar los proyectos de investigación o innovación tecnológica según las necesidades de la empresa para así fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento y de impulsar el desarrollo nacional.

Todo lo expresado hasta aquí nos lleva a la reflexión de que la postmodernidad es una Torre de Babel potsmoderna: confusa, paradójica, caótica y compleja, por tanto, la educación superior no escapa de todo esto. Para crear un nuevo paradigma educativo acorde a nuestros tiempos será menester una nueva actitud para construir ese mundo nuevo. Ingenio tenemos de sobra, aunque carentes de medios para emprender esta tarea quijotesca de adaptarnos a un mundo que cambió hace tiempo y que nos brinda herramientas tecnológicas y el vasto conocimiento dados por la investigación científica.

El horizonte que se presenta en Venezuela en relación con la educación superior es muy incierto, además, añadiéndole que está por definirse una ley que la rija y su futuro, ineludiblemente, va integrado al proyecto del país con los compromisos que ello implique. En los momentos actuales, el debate nacional debe dar signos de que estamos conscientes que vivimos otra era mucho más compleja y que las universidades y la sociedad deben ajustarse, sin menoscabo, a esa realidad. Los esfuerzos por transformar a las universidades no vendrán ni de un pensamiento único, ni de un hombre, ni de ninguna tendencia ideológica; la verdadera transformación universitaria la harán los universitarios cuando nos integremos y nos adaptemos al momento histórico que vivimos.

La educación superior en el siglo XXI ha cambiado, por tanto, se necesita adiestrar, desde la incertidumbre, a las personas para orientar la adquisición de conocimientos con nuevos objetivos y nuevas directrices, pero también la universidad debe formar a esos nuevos individuos para la vida compleja y paradójica de los retos postmodernos. Todavía hay más preguntas que respuestas. Seguiremos reflexionando desde la incertidumbre.

REFERENCIAS

- Bhagwati, J. (2005). *En defensa de la globalización. El rostro humano en el mundo global*. Barcelona: Random.
- Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. [Documento web en línea] Disponible en: <http://www.oei.es/salactisi/escobar.htm>. [Consulta, noviembre, 2010].
- García, M.J. (2008). *El impacto de la globalización en la universidad occidental del siglo XXI*. Tendencias pedagógicas, 13.
- ITAM (1990). La modernidad como proceso histórico. [Documento web en línea] Disponible en: http://www.148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/294.4452pyy.pdf. [Consulta, Noviembre, 2010].
- Moreno, A. (2008). *El aro y la trama*. Estados Unidos: Conviviumpress.
- Nayyar, D (2008). La globalización y los mercados: retos de la educación superior. [Documento web en línea] Disponible en [http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/.../04%20\(40-51\).pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/.../04%20(40-51).pdf). [Consulta, noviembre 2010].
- Riquelme, A. y León, M. (2003). *La globalización: historia y actualidad*. Chile: Maval.
- Rodríguez Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. INCI. v. 34. No. 11 Caracas: Scielo.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Udual.
- Tünnermann, C. y de Souza, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Artículo producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del foro de la UNESCO. París.
- Vattimo, G. y Rovatti, P. (1995). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- Wolny, W. (1998). *El mundo postmoderno y la religiosidad*. Escuela Abierta, I.

EL DOCENTE COMO MODELO EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

RESUMEN

Ante la evidente y urgente necesidad de educar en valores a las nuevas generaciones, con el aval de nuestra experiencia docente y a la luz de los aportes teóricos de algunos autores concernidos, nos trazamos como objetivo reflexionar sobre las posibilidades que tiene nuestro sistema educativo para cumplir efectivamente esa tarea. Se concluyó que la escuela primaria luce como el mejor escenario de la educación formal para educar en valores porque sus estudiantes están en la etapa de la vida más propensa a imitar conductas, que pudieran significar aprendizajes perdurables. También porque el maestro, junto con los padres, constituyen la figura más expuesta a ser imitada por los niños. Sin embargo, las limitaciones y carencias de los docentes de este nivel lucen como un obstáculo insuperable por cuanto la legislación correspondiente no explicita los indicadores que delimitan los atributos de "idoneidad" y "moralidad" exigidos por el perfil nacional. De explicitarlos, tanto la escuela como el propio docente, tomarían conciencia del papel de modelo que tiene el maestro, y lo asumirían responsablemente.

Palabras clave: Educación, Valores, Modelaje.

Recibido: abril 2014

Aprobado: mayo 2014

Autora:

Rhadis García de García

rhadisgarcia@hotmail.com

Licenciada en Educación Mención Educación Integral. (1991). Universidad de Carabobo. Magíster en Gerencia Educativa. Sistemas Educativos. (1998). Universidad Bicentenario de Aragua. Docente Ordinaria de FaCE. Pedagogía y Didáctica de los Valores. Adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Coordinación de Educación Integral. Universidad de Carabobo



THE TEACHER AS A MODEL IN VALUE EDUCATION

ABSTRACT

Due to the evident and urgent need for new generations to be educated in values, with the validation of our classroom experience and the theoretical contributions of some concerned authors, we established as the objective of this research, to think about the possibilities offered by our educational system for achieving effectively that task. It was concluded that the elementary school appears to be the best setting within the formal education environment for the education in values because those students are in the developmental stage which is most appropriate for imitating behaviors that may represent lasting learning experiences. It is also important to mention that the teachers, along with parents, represent the figure most likely to be modeled by children. However, the limitations and lacks of teachers at this level represent an obstacle. It is due to the lack of indicators that outline the attributes of “competence” and “morality” required by the national profile. If they were clear, the school as well as the teacher, would be aware of the role model the teacher plays and would assume it responsibly. Finally, it is important to point out that some basic concepts regarding education in values and the evolutionary psychology were included in this article, as well as some laws that govern the education process in Venezuela.

Keywords: education, values, role model.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Un país se construye conjuntamente con la educación ética y moral de sus ciudadanos; ante el deterioro progresivo del resto de las instituciones sociales, la escuela emerge como medio de supervivencia social para rescatar los valores fundamentales y elevar la dignidad humana de sus ciudadanos. A la escuela primaria, por ser considerada la puerta de entrada al sistema educativo formal, se le asigna esta responsabilidad.

En el presente artículo se delinearán algunos conceptos fundamentales que permiten pre-decir el alcance formativo de la educación en valores en los niños y niñas del subsistema de educación primaria y se describen

algunas características organizativas de la escuela que revelan la orientación valorativa de la institución para la formación ética y moral de sus estudiantes en atención a su desarrollo personal, fundamentándonos en las teorías de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo psico-evolutivo y la teoría del aprendizaje social por mediación cognitiva o de modelos, de Bandura. Para educar en valores el maestro destaca como modelo idóneo para imitar por suponerse poseedor de ellos y con conductas éticas y morales ajustadas a las descritas en el perfil de formación docente de los institutos de educación superior y en la Normativa Legal para el ingreso y ejercicio de la carrera docente.

También, se describen algunas de las conductas que más frecuentemente pudieran adoptar los maestros en función de tales y su influencia posible en la formación ética y moral de sus alumnos dentro del ámbito escolar. De allí que el objetivo fundamental de este estudio es reflexionar sobre la posibilidad real de la escuela primaria como escenario y del maestro como modelo para educar en valores a sus estudiantes.

Concepto de Educación. Educación en Valores

Son muchos los puntos de vista desde los que se ha abordado el concepto de educación, el cual ha venido cambiando con las épocas y con las sociedades, según el caso; si lo vemos desde el punto de vista crítico, que atribuye a la educación el deterioro de las estructuras sociales que se vive hoy, la afectación no sería solo conceptual sino del proceso educativo en su totalidad. Sin embargo, refiriéndonos al concepto, tenemos que casi todos los teóricos de la educación sostienen que no existe un verdadero concepto de educación si no se fundamenta en una imagen del hombre, en una visión de la vida, del mundo y de la sociedad.

El término educar tiene una doble raíz latina: Educere, que significa sacar de adentro, extraer toda la riqueza que hay en la persona; o Educare, que significa nutrir, alimentar, guiar, ofrecer posibilidades para que el otro pueda crecer y alcanzar la dimensión de plenitud a la que está llamado. Ambos términos se complementan para definir ese complejo y enriquecedor proceso que vive el ser humano en su necesidad de realización personal y de convivencia social, cuyo objetivo es la felicidad suprema en armonía con el ambiente. Al respecto, Simón Rodríguez (1954) realizó un estudio en el que planteó que educar va más allá de la

instrucción, es decir, supera el adiestramiento, el vaciado de información y la repetición memorística, para orientarse hacia la formación de un ser social. Para S. Rodríguez, el objetivo fundamental de la educación es:

Desarrollar en la persona sus facultades, aptitudes, capacidades y sentimientos, para hacerla capaz de vivir en sociedad y en república; conocer sus deberes y derechos ante sí mismo y frente a los demás; defender el bien público; forjar el progreso social, político, cultural y económico de su país. (p.107).

Por su parte, Altuve (2003), complementa la idea afirmando que “la educación es siempre humanismo, porque educar es básicamente un proceso hacia el perfeccionamiento; o mejor, un perfeccionamiento de la formación; es la capacitación de la conciencia total de la sociedad” (p.3). Mientras que Pérez (2011) define la educación como el arte de: “Formar personas, cincelar corazones nobles y generosos, ofrecer los ojos para que los alumnos, todos puedan mirar la realidad sin miedo y mirar a los otros con respeto y cariño” (p.4).

Es entonces la educación una profesión eminentemente humanista, como afirma Ramos (1995) porque su finalidad es formar personas mediante la trasmisión de valores, actitudes, principios, costumbres y criterios, que de tanto ser oídos y copiados conformarán la personalidad de los educandos, lo cual exige un docente con una visión trascendente sobre su función, capaz no sólo de transmitir verbalmente contenidos educativos, sino de exhibir consciente y responsablemente la moral que servirá de modelo a sus estudiantes, asumiendo la trascendencia de su actuación en la formación de personas. Desde esta perspectiva de educación formal, la responsabilidad profesional, el compromiso personal, el deber moral y el mandato legal recae sobre el docente quien desde los ámbitos escolares está llamado a trabajar y desarrollar la formación integral del alumnado. Aunque la educación es una responsabilidad social de todos y un derecho ciudadano, tal como en Venezuela lo establece la Constitución Nacional, es a la escuela a la que le corresponde sistematizar el proceso educativo formal teniendo en el docente su brazo ejecutor.

La educación se orienta al desarrollo personal del individuo y al desarrollo de la sociedad donde está inmerso. Esta concepción le imprime un carácter holístico, integral y por ende moral a la formación del individuo, en correspondencia con la reforma educativa que se ha venido sucediendo en Venezuela desde el año 1997, la cual se fundamenta en los estudios de la UNESCO y que fueron publicados por Delors (1996) en un informe donde se establecen cuatro pilares fundamentales para educación:

Aprender a conocer, lo que implica dominio de los instrumentos del conocimiento, uso de una pedagogía que propicie el placer de comprender y descubrir, que supere la rutina y el aprendizaje memorístico. Aprender a hacer equivale a promover el amor al trabajo, la capacitación, la producción y el aprendizaje permanente a través de la construcción en grupo. Aprender a convivir implica trabajar en proyectos comunes, respetar la diversidad como riqueza, tener sensibilidad social y ejercer la ciudadanía de manera responsable. Aprender a ser es comprometerse con la construcción de sí mismo, desarrollar todas las potencialidades para llegar a ser persona a plenitud. (s/n)

En tal sentido, el actual Currículo Nacional Bolivariano (2007), se ha inspirado en esa propuesta mundial de la UNESCO, complementariamente con las ideas libertadoras, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociales, culturales de eminentes pensadores y pedagogos de Venezuela, América Latina y el mundo, para expresar su concreción a través de cinco pilares fundamentales: *Aprender a Crear*, es decir innovar, ser originales, desarrollar cualidades creativas en el o la estudiante. *Aprender a hacer*, o sea apropiarse de los métodos y procedimientos en la solución de nuevos problemas científicos o sociales a partir de las teorías, leyes o propiedades estudiadas. *Aprender a valorar*, a tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades personales, desde una ética social. *Aprender a convivir y participar* implica formar un ciudadano comprometido con su comunidad, partícipe de las políticas sociales y garante de su cumplimiento en beneficio del colectivo y no de individualidades. Y finalmente, *aprender a reflexionar* es decir, formar con un sentido crítico, reflexivo y participativo, una cultura política y una conciencia social. Esta nueva propuesta pretende superar la concepción utilitarista o instrumental de la educación para convertirla en una posi-

bilidad de formación integral, orientada al desarrollo armónico de la persona, consustanciada con los valores fundamentales que favorecen el fortalecimiento de la paz, la convivencia, los vínculos de integración y solidaridad en nuestra realidad social y entre las naciones. A tal fin, urge la educación en valores o educación moral como necesaria y obligatoria en nuestras escuelas, como vía para ayudar a los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos significativos que le resulten útiles para enfrentar conscientemente situaciones conflictivas y a tomar la mejor decisión moral ante el dilema experimentado.

Para educar en valores, hay que tener presente los nexos existentes entre éstos y otros temas recurrentes, tal como lo señala Ramos (2001), quien destaca la necesidad de precisar algunos conceptos sobre ética, moral, didáctica, pedagogía y actitudes para abordar esta rama de la docencia. Nosotros no nos detendremos en definiciones ni consideraciones especiales sobre esos términos, los tocaremos sólo tangencialmente y dentro del concepto de valores adoptado por el Currículo Básico Nacional (CBN) de 1997 aún vigente, y en la medida en que éste se sirve de ellos. Dicho esto, asumimos definir valores como “abstracciones de la mente humana con ciertas propiedades, distinguibles entre sí: manifiestan jerarquías y cambios circunstanciales e históricos; son aprehensibles por la experiencia, pero no por la razón; a cada valor le corresponde un antivalor, admiten clasificación, se internalizan en la educación y se pueden expresar a través de la conducta, es decir, por medio de las actitudes que son educables” (p.29).

Cuando se define valores como abstracciones de la mente, se quiere decir: algo que está *allí* pero no es tangible y sin embargo guía pensamientos, sentimientos y conductas en el estudiante hacia lo bueno, lo correcto, lo útil, permitiendo asumir *actitudes*, o sea la pre-disposición que coloca al estudiante frente a la valoración, permitiéndole responder de una manera positiva o negativa a lo que vive en su entorno. La educación en valores se ubica privilegiadamente en el campo de la pedagogía porque la escuela primaria y el maestro juegan un papel fundamental por ser, respectivamente, el escenario que propicia la experiencia formadora y el modelo ideal a copiar. Las actitudes florecen en la personalidad del niño en la medida que su aprendizaje es influenciado en su relación con otros: sus iguales y su maestro; éste será el que establezca las normas, las reglas y los valores que orientarán las actitudes del grupo y determinará que estas relaciones sean o no enriquecedoras para la personalidad moral del estudiante.

Por consiguiente, es necesario un docente con ética, con una formación que le permita actuar de manera correcta, justa, responsable, es decir, con suficiente autonomía para distinguir el bien del mal al juzgar valorativamente lo que se hace o se dice en su entorno, y de quien el estudiante consiga mucho que imitar y poco que reprochar. El maestro debe ser capaz de realizar una justa, reflexiva, adecuada y pertinente selección de actividades, estrategias y recursos para concretar la *didáctica* que requiere la educación en valores para que sea posible que tanto el docente como sus alumnos se ajusten conscientemente a normas *morales* establecidas por la sociedad para orientar sus conductas hacia el bien, en rechazo de las malas o perjudiciales que pudieran generar conflicto y caos en los diferentes escenarios que nos presenta el día a día. La educación debe responder al carácter holístico del saber, a la integralidad en la formación del individuo y a la responsabilidad individual de cada estudiante para transformarse y transformar su comunidad.

Para trascender de una educación meramente cognoscitiva a una educación integral, se requiere indiscutiblemente educar en valores; hacia allá apuntan las múltiples propuestas educativas de acreditados teóricos quienes subrayan la importancia de desarrollar el “ser” en los niños. Si esto es así, se requiere de un educador que “sea” aquello que quiere desarrollar; por ejemplo, si lo deseable es que el alumno quiera superarse por sí mismo y no por competir con los demás, el maestro deberá desterrar de su lenguaje y sus actitudes expresiones que establezcan comparaciones y/o preferencias entre un alumno y otro; deberá abordar la educación con plena conciencia de que somos seres “únicos e irrepetibles, con dones y capacidades que él debe ayudar a conocer y desarrollar”, tal como lo señala Pérez (2011), quien además expresa que “no se trata de que el docente moldee al alumno para hacer de él lo que la sociedad quiera, sino más bien propiciar la suficiente creatividad y autonomía para que cada alumno sea capaz de moldearse a sí mismo y hacer de su vida una verdadera obra de arte”(p.23). Si bien es cierto que la función docente no es moldear, sí le corresponde “modelar” frente a sus estudiantes; es decir exhibir las actitudes éticas y morales que desea enseñar.

Algunas consideraciones sobre la escuela primaria

La educación primaria en Venezuela es el segundo subsistema del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) formal, estructurado por seis grados de escolaridad, de primero a sexto grado de manera progresiva en atención al grado de complejidad de sus contenidos y el nivel de desarrollo de los estudiantes, y cuya función es la formación integral de niños y niñas desde seis hasta doce años de edad, entendiendo el concepto de integralidad como el proceso dirigido por el docente para desarrollar armónicamente todas las dimensiones del ser humano, entre ellas las de carácter moral y espiritual a que se refiere la educación en valores.

El Manual de Educación (2002) refiere que el horizonte valorativo y las prioridades que caracterizan a los centros educativos quedan reflejados en su Proyecto como primer elemento para conocer en qué dirección apunta su acción; los Ejes transversales son el segundo elemento para traer a la escuela aquellos temas que la sociedad considera especialmente controversiales y difíciles de solucionar, temas que merecen un tratamiento sistemático porque configuran el horizonte en el que van a vivir los alumnos, a saber: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Valores, para los tres primeros grados de escolaridad, y se añade el eje Ambiente a los tres últimos grados de la educación primaria. El tercer elemento que conforma el sistema valorativo de la institución educativa lo representa el currículo, formal y oculto ya que son dos dimensiones de actuación de la escuela que se diferencian en términos de su carácter formal y explícito o informal e implícito dentro de la organización educativa.

Tradicionalmente el maestro orienta su acción pedagógica basándose en contenidos conceptuales es decir en conocimientos; pero las nuevas propuestas apuntan a desarrollar las competencias a través de las habilidades o contenidos procedimentales y de las actitudes o contenidos actitudinales. Una dimensión del currículo formal basado en competencias deberá producir un ciudadano con comportamientos éticos que respondan a la disciplina y a los valores. Para García (citado en Esper 2008), de los tres componente de la educación ya mencionados, a saber: conocimientos, aptitudes y valores, este último “es una especie de componente escondido que subyace oculto... en el mundo de los valores se da una especie de educación invisible de la que en muchas ocasiones no son conscientes ni profesores ni alumnos, pero por ello no deja de ser menos real”. (p.113)

En este orden de ideas cabe destacar el planteamiento realizado por el Centro de Valores para el Ejercicio Profesional (1994), los cuales reconocen dos formas de transmitir valores en las instituciones educativas: por medio de la educación formal que es el currículo explícito en los planes y programas educativos a través de los temas transversales y el no formal o currículo oculto que está presente en cada una de las prácticas educativas de manera latente pero sin tener existencia formalmente establecida. Este Centro cree que “cada maestro transmite valores, aun cuando su materia nada tenga que ver con temas de axiología” (p.6). En la educación no formal, ya sea consciente o inconscientemente, los profesores transmiten valores a los estudiantes por su estilo personal, su comportamiento o los comentarios al margen del contenido de su programa.

Son precisamente esos valores que transmite el docente producto de su vivencia, de manera natural, inconsciente, y sin la menor planificación a través de su palabra, de sus actitudes y de sus acciones el que ocupa mayor importancia en el presente trabajo, pues posiblemente, su influencia formativa por el ambiente espontáneo de vida escolar y el uso utilitario que se le imprime, lo torne igual o más significativo y motivante para el niño que el contenido educativo formal que se planifica. Son mensajes valorativos carentes de maquillaje, transmitidos tal cual se producen en la espontaneidad e informalidad de la acción personal del docente; entonces, será de fundamental importancia y cuidado la idoneidad de las características que conforman la personalidad de éste en el ejercicio de sus funciones, ya que es la mejor forma de garantizar siempre un buen mensaje ético y un buen ejemplo moral al estudiante que desea imitarlo.

Características básicas del desarrollo de la personalidad del niño y niña

La escuela primaria, ya lo hemos dicho, representa el escenario social de aprendizaje por excelencia porque a ella acuden estudiantes con la edad cronológica ideal para su desarrollo moral. La personalidad moral en inicio de construcción hace al niño susceptible de interiorizar los valores que el adulto significativo le presenta para imitar. En tal sentido, es imprescindible para abordar la educación en Valores, referir algunas de las características del desarrollo psico-evolutivo de la personalidad del estudiante.

Ya en los últimos años de primaria, los niños y niñas están en capacidad de adoptar perspectivas ajenas, es decir darse cuenta de que las acciones de otros están motivadas por pensamientos y emociones distintos a los suyos; identificar que las conductas no siempre obedecen a los estados emocionales o que uno puede tener al mismo tiempo sentimientos ambivalentes o en conflicto, o incluso percibir que a veces es necesario disfrazar las emociones ante determinadas situaciones sociales. Existe una mayor sensibilidad emocional y empatía hacia las experiencias emocionales de los otros; así como mayor disposición a ayudar a los demás y evitar afirmaciones que puedan resultar ofensivas. Igualmente van adquiriendo mayor entendimiento de sí mismos y por tanto son más capaces de autorregular sus propias acciones, se hacen más autocríticos y su autoestima se resiente por ser más sensibles hacia sus limitaciones personales, lo que podría ocasionar un decrecimiento de la autoconfianza y el consecuente deterioro de su rendimiento. Para que esto no suceda, nuevamente debe estar allí el maestro, con actitudes, con acciones y con ejemplos que estimulen al niño o niña a reflexionar sobre sí mismos y sobre sus conocimientos para enriquecerlos y desarrollarlos.

En base a las características de desarrollo personal de los niños ya descritas, y en atención a los principios constructivistas que orientan nuestro sistema educativo, se podría afirmar que el estudiante de este nivel primario se encuentra en óptimas condiciones para desarrollar el proceso de construcción de su personalidad moral; proceso que aunque ya fue iniciado en el hogar, encuentra en la escuela el lugar ideal de ejercitación porque allí las relaciones interpersonales abarcan un mayor y más complejo campo de acción que las relaciones familiares establecidas hasta ese momento.

El modelaje docente para educar valores en la escuela primaria

Es una realidad que el contexto moldea el comportamiento de los seres humanos, esto ha sido motivo de muchos estudios, convirtiendo el modelo de socialización en el fundamental para la trasmisión de valores. Durante los años 1987, 1988 y 1989 la profesora Carmen Camargo Lagonnell, en un ciclo de Talleres sobre Valores en varias ciudades del centro y occidente del país, aplicó una encuesta a cada participante, todos

docentes, en la cual se inquiriría acerca de cómo enseñar los valores a los niños en edad escolar. Los resultados obtenidos fueron: “Modelando (58.33%), Explicándolos (11.66%), Motivando (8.33%), Enseñando (8.33%), Comunicando (6.70%) y Aceptando como somos (6.65%)”. Estos resultados permiten aseverar que los docentes, no solo están conscientes de la importancia del modelaje, sino de la influencia de su propia actuación en el proceso. Esta realidad socioeducativa ha sido avalada por muchos teóricos sociales que en sus investigaciones han obtenido resultados que explican el desarrollo humano como consecuencia no solo de las estructuras del conocimiento, sino además, de un conjunto de normas y reglas externas; es decir, estas teorías del conocimiento social asumen que el desarrollo social no puede entenderse como un hecho separado o distinto del cognitivo. El docente como modelo para educar en valores a sus estudiantes, adquiere gran importancia dentro de la teoría del aprendizaje social o estudio de la mediación cognitiva o de modelos propuesto por Bandura (1982), también conocido como aprendizaje vicario, observacional, imitación, modelado o aprendizaje cognitivo social. Este aprendizaje está “basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta”. Igualmente, Bandura (ob. cit.) en su estudio expone el carácter casuístico del proceso, el cual refiere que “Todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener lugar mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que ese comportamiento ocasiona en otra persona (o modelo), pueden ser transferidas al aprendizaje” (p. 243). Sin embargo, el traer a conciencia el contenido valorativo del mensaje por parte del modelo, hacerlo explícito e intencionado, permitirá organizar los elementos intervinientes en el proceso educativo para favorecer las condiciones, el ambiente y el propio objeto del conocimiento hacia lo bueno, lo deseable, lo útil en el desenvolvimiento interpersonal del ambiente social del modelador.

A tal efecto, Ramos (2001) se refiere al docente como el modelo lógico para sus alumnos ya que en él deben converger los valores propios de su perfil, es decir, debe poseer características necesarias para ser imitado o modelado. Además hay que tomar en cuenta el factor emocional que históricamente ha conectado al alumno con su maestro. Cuando la relación se basa en el amor y el respeto, el docente pasa a ser el adulto más

significativo e influyente en la vida del niño después de sus padres, el modelo más digno de imitar, el más admirado y por lo tanto el que más oportunidades tiene de educar. Complementariamente María Montessori, citada por Ramos (op. cit.), destaca la influencia de un buen modelo con conexión emocional entre un docente y sus alumnos, por encima de los aspectos materiales educativos; cita: “(...) era mi voz la que los atraía (...) y los alentaba a que usaran el material didáctico, y con él como instrumento, se educaban a sí mismos...” (p.175). Este ambiente provisto de amor y respeto por ambas partes, es decisivo para la disposición positiva al aprendizaje, así lo señala Bandura (1982) cuando dice que “Desde la perspectiva del aprendizaje social, el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca, mutua, entre determinantes personales, conductuales y ambientales” (p.230).

De esta manera, el enfoque cognitivo evolutivo se esfuerza en demostrar cómo el sujeto desarrolla el conocimiento social mediante interacciones con otros y con el ambiente, lo que permite ir formando sistemas conceptuales cada vez más elaborados. Al respecto, Pascal (citado por Odreman, 2006) dice:

Es importante tener en cuenta que el proceso por el cual el alumno desarrolla su autonomía en la valoración no significa un proceso subjetivista o egocentrista. Es un proceso que tiene como meta el llegar a ser uno mismo ante los demás, es decir, en relación con los otros, abierto a la comunidad (p.17).

En la socialización en el proceso educativo, especial atención merecen los estudios sobre desarrollo cognitivo y moral de Piaget (1.980), “...los niños adquieren valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio, sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con el medio” (p.84). Él plantea que el desarrollo cognitivo está determinado por la socialización del niño con el medio en su interacción con los que lo rodean, y a partir de allí adquiere normas morales que van desarrollándose paralelamente al desarrollo cognitivo; sin un progreso cognitivo no se dan las condiciones que permitan el paso de la moral heterónoma a la autónoma. Para explicar el paso de una moral a otra y

para caracterizar cada una de ellas, Piaget partió de la existencia de dos tipos fundamentales de interacción social: Las relaciones de presión y las relaciones de cooperación. En la primera se favorece la moral heterónoma, que viene dada por un respeto unilateral que implica desigualdad entre el adulto y el niño; las relaciones de cooperación, por el contrario, genera una moral autónoma, se establece bajo una relación de respeto mutuo. Entonces, la relación del niño con su maestro será inspiradora y promoverá su desarrollo moral, en la medida que el docente se acerque a él con respeto y amor, que construyan las reglas juntos basados en el diálogo y la colaboración, para ser respetadas no por obligatoriedad o mandato, sino por respeto a los demás; para Piaget, la meta fundamental de la educación moral consiste en insertar la autonomía individual en un sistema de reciprocidades y de cooperación respetuosa.

La importancia de la educación moral en edad escolar como resultado de la interacción con el medio es avalada por Kohlberg (1992), quien se refiere al desarrollo del juicio moral como un proceso natural tal como su desarrollo cognitivo, que se cristaliza en el niño cuando avanza de manera progresiva y consecutiva a través de etapas o estadios, independientemente de cada cultura. Los agrupa en seis estadios en tres niveles básicos de razonamiento moral: los niveles preconvencional, convencional y postconvencional, divididos en dos estadios que expresan distintos momentos de madurez en el razonamiento moral según la edad y el ambiente donde se desenvuelva el individuo. Existe cierta flexibilidad para determinar la edad cronológica requerida para cada estadio, sin embargo, en relación con su madurez cognitiva-evolutiva, se puede ubicar progresivamente al estudiante de educación primaria entre los cuatro primeros estadios o los dos primeros niveles de desarrollo moral; su avance en los estadios progresivos dependerá del enfoque humanista con que el docente oriente su trabajo y las relaciones interpersonales que se establezcan en la escuela y que favorezcan el desarrollo armónico integral de sus estudiantes; es por esto que Ramos (2001) considera que los aportes de Kohlberg son “la principal base psicológica para la elaboración y a la vez, legitimación de los diseños curriculares para la enseñanza moral ..., convirtiéndose en un método apropiado para la didáctica escolar al ayudar a reconocer la etapa de desarrollo del pensamiento del individuo y su nivel de valoración de las cosas” (p.161). Entonces, según la diversas Teorías del aprendizaje social para la edu-

cación moral, las condiciones para que el estudiante forme actitudes valorativas como proyecto de vida, están dadas cuando el docente se conduce de manera acertada y coherente con sus valores personales y sociales, en un ambiente provisto de libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, perseverancia, identidad nacional, justicia y responsabilidad, que son los valores que se deben satisfacer a través de la escuela; despertando en él deseos de imitar a su maestro para desencadenar todo el proceso de formación de actitudes. Si se ha demostrado que el comportamiento está influenciado por el ambiente y factores personales como: motivación, atención, retención, producción motora y desarrollo personal, será importante, abordar esos factores de desarrollo personal que caracterizan a los niños y niñas en edad escolar desde la escuela para su desarrollo moral.

Perfil docente requerido para educar en valores

Como se ha apuntado a lo largo del trabajo, es el docente la clave para educar en valores, porque él es una fuente de ellos, su función educadora representa por sí sola un valor. Es el maestro quien interpretará y dará sentido a los demás elementos intervinientes en el proceso educativo, de su tutela dependerá la formación integral de sus pupilos y es él quien puede imprimir calidad al proceso de autorrealización y motivar a sus alumnos hacia un proyecto de vida.

Entonces, ¿cómo debe ser este docente, qué características debe poseer para ser modelo, ejemplo, figura a quien se quiere imitar; cuál deberá ser el perfil desde el plano personal, social y académico de este docente?

Para responder estas preguntas, se podría citar el Perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Educación Primaria de la Facultad de Educación, Sede Canas de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, el cual establece que el futuro maestro debe:

Demostrar una sólida formación integral: científica, tecnológica, humanística, ética y moral en su desempeño profesional para lograr competencias que le permitan: 1. Asumir actitudes que reflejen la práctica de valores positivos en su vida personal, familiar y profesional, así como una capacitación permanente en los conocimientos científicos-tecnológicos pertinentes a su carrera. 2. Demostrar una formación en valores: solidaridad, justicia, libertad, honestidad, responsabilidad, trabajo, pleno respeto a las normas de convivencia. (s/n)

Al respecto el perfil del Licenciado en Educación mención Integral de la Universidad de Carabobo, elaborado en atención a la Resolución N°1 (1996) basa la formación holística de sus estudiantes en las competencias referidas al hacer, el conocer, el ser y el convivir. El perfil de la asignatura Pedagogía y Didáctica de los Valores está estructurado en cuatro ámbitos de aplicación aprobados en Consejo Universitario (1998)

Formación General: Relaciona con sentido crítico, las teorías que explican la posibilidad del conocimiento como fundamento de las diferentes concepciones antropológicas, sociológicas y axiológicas.

Formación Pedagógica: Desarrolla, en forma comprometida y crítica, la dimensión ética del ser humano en su formación como docente en base a un proceso de reflexión permanente sobre las diversas concepciones axiológicas que lleven a una praxis de transformación personal, cultural y comunitaria.

Formación Especializada: Aplica, con actitud analítica, los conocimientos necesarios sobre teoría y práctica de la educación en valores como elementos indispensables del perfil del educador, su aplicación mediante la transversalidad curricular y su expresión vivencial

Práctica Profesional: La cual contempla la ejecución de la labor docente en forma crítica, presentando propuestas de trabajo relacionadas con problemas de carácter socioeducativo y de la calidad de la educación, relación escuela comunidad, administración y organización escolar en las instituciones educativas. (p.2-5)

El perfil antes descrito pretende desarrollarse a través de las unidades curriculares en las aulas de clase; sin embargo, es fácil notar que en él no hay una descripción clara de las características personales, cualidades, actitudes y valores que se desean desarrollar en el estudiante y menos aún las estrategias adecuadas para lograr conformar la personalidad ética y moral que debe caracterizar al estudiante de educación integral, no se planifica de manera consciente la práctica vivencial de los valores, y se mencionan sus indicadores, pero muy subjetivamente lo cual impide al estudiante de educación su autoevaluación para que consciente y responsablemente asuma el ejercitarlos con sus pares durante sus estudios de pregrado para alcanzar el perfil de egreso que se le exige. En la propuesta del perfil docente de Ramos (1995), sí

se aprecia en gran medida la explicitación de algunos indicadores que deben configurar este perfil: “Creativo, innovador, observador, colaborador, comunicativo, auténtico, crítico, honesto, objetivo, responsable, sensible, analítico, preciso, lógico, eficaz, sistemático, ordenado, previsor, tenaz, audaz, emprendedor, líder, persuasivo”.

En adición a estas características, encontramos la clasificación realizada por Pérez (1999), en la cual se especifican las competencias genéricas según su función en:

Técnicas: relacionadas con las especializaciones profesionales y de habilitación laboral.

Pedagógicas: relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje.

De gestión: relacionadas con la capacidad de elegir, usar, organizar eficientemente el conjunto de recursos institucionales (humanos, financieros, organizacionales, de entorno).

De transferencia e innovación: relacionadas con la capacidad de motivar, promover y desplegar la creatividad y el espíritu emprendedor, innovador y productivo.

Y Transversales vitales personales: (o interpersonales) actitudes y aptitudes que inciden en la esencia del ser humano, en la esencia de su desarrollo y forma un perfil paradigmático nuevo. (p.186)

Además, Pérez (op. cit.), señala que las competencias vitales personales, aunque han sido trabajadas en algunos diseños curriculares para formar docentes, “ameritan de mayor atención sobre todo las relacionadas con las actitudes, por lo tanto se impone la tarea de identificar propósitos, cualidades, características deseables y alcanzables porque la sociedad actual exige al docente enfrentarse a nuevas y difíciles situaciones” (p.187)

Como se ve, los diseños curriculares contribuyen a la formación de competencias académicas en los estudiantes de Educación; sin embargo, tomando en cuenta que la función que le corresponderá al futuro docente no es sólo cumplir con el currículo sino estimular en sus estudiantes el ejercicio de la conciencia, la responsabilidad, los sentimientos de justicia, de solidaridad, de amor y de respeto, es preocupante que no se le esté dando ni el tiempo ni la dedicación que amerita, al desarrollo personal y social y al saber razonar y actuar moralmente.

Parece lógico que se le exija al docente un perfil acorde con el mensaje que debe transmitir en su función formadora en correspondencia con los valores superiores que orientan nuestra máxima legislación. Pues es necesario que, en el ámbito escolar, sea muy evidente que el docente posee una personalidad moral suficientemente sólida, que le confiere autoridad para dirigir y formar a sus estudiantes. Es obvio entonces que, previo a la asignación del cargo docente, se deben evaluar las cualidades personales, tanto como las sociales y académicas del aspirante; por ello es lamentable que este detalle no esté explicitado en la Ley y que sólo se le exija el título como acreditación académica y profesional, dando por supuesta la presencia de los principios y valores que deben caracterizarlo. En respaldo a lo anteriormente dicho, observamos que la Ley Orgánica de Educación del 2009 (LOE), ordena que el ejercicio de la profesión docente esté a cargo de personas de “reconocida moralidad” e “idoneidad docente comprobada”, y que el Ejecutivo Nacional establecerá un “régimen de concursos obligatorios para la provisión de los cargos” (Art.78, cap. II del Ejercicio de la Profesión Docente)

Aunque la Ley se sirve de los términos *moralidad e idoneidad*, no provee de las herramientas que permitan comprobar su presencia en el aspirante al cargo docente; ante este vacío, pierde eficacia cualquier régimen de concursos que pretenda evaluarlo integralmente. Hoy día, posiblemente con la intención de superar esa falla, se han implementado mecanismos alternativos o más bien complementarios a través de la figura del interinato, que consiste en ejercer el cargo docente de manera provisional durante un lapso de tiempo determinado para luego proveerlo en atención a la evaluación del desempeño del interino. Esta práctica del interinato en la medida que se reglamente, podría resultar un buen intento para descubrir formalmente las cualidades y las actitudes que calificarían la competencia personal, social y profesional del aspirante al cargo. Pero, insistimos, mientras no se expliciten las características personales, espirituales, éticas, morales o vocacionales que deben conformar el perfil docente, sigue siendo subjetiva la apreciación sobre la idoneidad y la moralidad requeridas. Es evidente que el Estado asume la idoneidad y moralidad docente como una tarea ya realizada por las Universidades, sin embargo como ya hemos apuntado, en la mayoría de los casos no es así, lo que pone en tela de juicio la competencia del maestro para educar en valores. El esfuerzo de actualización profesional

que realiza el Estado en materia educativa, tanto como los esfuerzos formativos de las universidades, van dirigidos al aspecto pedagógico e instruccional y dejan a un lado lo referente al desarrollo personal del maestro y a su formación ética y moral.

Así mismo, en la propuesta curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) se replantea el perfil docente en atención al nuevo modelo socialista en más o menos los mismos términos que ya estaban establecidos, es decir sin especificar a qué características concretas del docente se refiere eso de “Poseer principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores” (p.58) Sin embargo, alguna posibilidad parece abrirse con la Ley Orgánica de Poder Ciudadano (2001), referida al funcionario público y actualmente en distribución entre los planteles educativos oficiales a través de “La valija Didáctica”, auspiciado por el Consejo Moral Republicano en coordinación con el Ministerio del Poder Popular para la Educación; en esta Ley sí están claramente establecidos los indicadores que permitirían medir los aspectos morales y éticos que, como hemos dicho, quedaban en el aire. Sólo que, existiendo la LOE, esta Ley del Poder ciudadano, sólo tangencialmente se podría aplicar a la carrera docente.

En efecto, veamos a continuación el artículo 45 de la citada Ley que define los Principios rectores y Conductas de los funcionarios públicos:

Honestidad: La honestidad obliga a todo funcionario público a actuar con honradez, lo cual excluye cualquier comportamiento en desmedro del interés colectivo. **Equidad:** La equidad obliga a todo funcionario público a actuar sin ningún tipo de preferencias y sólo en razón del mérito, legalidad, motivaciones objetivas con base al principio constitucional de la no discriminación y sin consideraciones ajenas al fondo del asunto y a la justicia. **Decoro:** Impone la obligación de exteriorizarse en un lenguaje adecuado y con respeto en la manera de conducirse durante el ejercicio de sus funciones y tareas asignadas. **Lealtad:** Respetar el ejercicio legítimo de las funciones encomendadas a otras instituciones; de ponderar, en el ejercicio de sus funciones propias la totalidad de los intereses públicos implicados, y la fidelidad, constancia y solidaridad con el ente en el cual presta sus servicios. **Vocación de servicio:** Darán preferencia a los requerimientos de la población y a la satisfacción de sus necesidades con exclusión de conductas, motivaciones e intereses distintos de los del ente para

el cual presta sus servicios. **Disciplina:** Observancia y estricto cumplimiento al orden legal del funcionario o funcionaria. **Eficacia:** El deber de dar cumplimiento óptimo y en el menor tiempo posible a los objetivos y metas fijados en las normas, planes y compromisos de gestión, bajo orientación de políticas y estrategias establecidas por los órganos del Poder Público Nacional. **Responsabilidad:** Disposición y diligencia en el ejercicio de las competencias, funciones y tareas encomendadas; tomar la iniciativa de ofrecerse a realizarlas, así como la permanente disposición a rendir cuentas y a asumir las consecuencias de la conducta sin excusas de ninguna naturaleza cuando se requiera o se juzgue obligante. **Puntualidad:** exige que los compromisos contraídos y las tareas, encargos y trabajos asignados sean cumplidos eficazmente, dentro de lapsos establecidos en las normas a los que se haya convenido a tal efecto. **Transparencia:** ejecución diáfana de los actos de servicio y el respeto del derecho de toda persona a conocer la verdad, sin omitirla ni falsearla, en observancia de las garantías establecidas en el Art. 143 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Como vemos, en esta nueva Ley tendríamos la fundamentación legal requerida para la formación y evaluación integral del maestro, pero hasta tanto no se reglamente la LOE o se oficialice una complementariedad entre ambas, la actividad docente seguirá rigiéndose con la especificidad tradicionalmente ha tenido.

El docente como modelo deseable en la formación de sus alumnos

El docente, independientemente de la materia que imparta, debe considerar que los valores son un tronco común que deben ser ejercidos en todas las actividades académicas: “Si vas a una escuela donde el maestro es impuntual, no prepara clase, es informal, etc., te enfrentas a un problema moral, por lo que se debe empezar por la formación del profesor”. Cornejo (citado por Esper, 2008, p. 118). En efecto, la formación del docente debería permitirle estar consciente de los valores a promover en sus alumnos tales como: puntualidad, orden, disciplina, respeto, cooperación, lealtad...entre otros. En sus comentarios y acciones debe fomentar la honradez, el amor a la patria y la bondad, de esta forma sus educandos se darán cuenta de que “no es incompatible ser un buen profesional con ser una buena persona, porque lo están viendo en sus maestros” (Pérez, 1998, p.24).

Es evidente que aunque son muchos los elementos ajenos al docente que intervienen en el aprendizaje, hay otros y muy importantes que sí dependen de él. Por ejemplo, Grass (2010) señala que, en primer lugar, el maestro debe crear un ambiente en el que el alumno se sienta apoyado y exitoso; también depende del maestro la coherencia entre lo que predica y lo que practica; lo que lo obliga al cumplimiento esmerado de sus deberes profesionales. Por ejemplo: si desea enseñar responsabilidad, el maestro debe corregir bien y a tiempo las evaluaciones de sus alumnos; si es la tolerancia, el docente debe ser paciente y no reaccionar a gritos ante cualquier acto de indisciplina. El respeto es otro valor fundamental que el docente debe enseñar manteniendo una actitud respetuosa ante las preguntas y respuestas de sus alumnos, cuidando siempre la dignidad de sus estudiantes y tomando muy en serio sus sentimientos; el respeto además debe demostrarse entre los pares, por esto el profesor debe cuidar de que su trato con los compañeros de trabajo fuera del aula, sea cordial, de manera que no contradiga lo que predica en el salón de clases.

Grass señala además la importancia del maestro en el manejo balanceado entre disciplina y libertad y entre obediencia y autonomía, según la edad de los estudiantes: en las dos primeras etapas de educación básica iniciará con más disciplina y obediencia, para luego, a medida que avancen de grado, brindarles más libertad para lograr su autonomía hasta lograr el objetivo final: que los alumnos elijan el camino recto con libertad. (p. 112)

Un caso verdaderamente inspirador de lo que hemos venido planteando sobre la necesaria explicitación de indicadores de idoneidad y moralidad en la legislación venezolana sobre el perfil docente, es lo normado en el “Código de Ética para su observancia en la gerencia y praxis pedagógica del Postgrado en Didáctica Universitaria” de Paraguay, elaborado por Florentin, Galeano y otros.(2.009). En este Código se describen los principios, valores y conductas que los profesionales de la docencia deberán cumplir y demostrar con su ejemplo. Lo citaremos in extenso por cuanto viene al caso para sustentar nuestro planteamiento. Los principios son:

Abnegación, integridad, liderazgo, objetividad, responsabilidad, transparencia y honestidad. Estos principios se materializarán a través de competencias, acciones y ejemplos, instrumentados en el área geográfica

delimitada a tal fin, es decir, el plantel y la comunidad donde éste está ubicado. El docente deberá contribuir con su ejemplo a fomentar y cultivar los siguientes valores:

- Amistad
- Excelencia
- Crítica
- Disciplina
- Prudencia
- Independencia
- Objetividad
- Colaboración
- Sinceridad
- Autonomía
- Flexibilidad
- Democracia
- Eficacia
- Perseverancia
- Lealtad
- Originalidad
- Compromiso
- Tolerancia
- Autoridad
- Humildad
- Diálogo
- Eficiencia
- Respeto
- Liderazgo
- Pluralismo
- Confianza
- Tradición
- Coherencia
- Identidad
- Imparcialidad
- Control
- Responsabilidad
- Serenidad

Lo que amerita, los siguientes códigos de conducta:

- Optimismo de pensamiento crítico
- De profundidad/altura de compromiso personal
- De interdisciplinaria de creatividad
- De actividad de sencillez/modestia
- De entusiasmo de discurso ordenado
- De organización de compañerismo
- De precisión conceptual de respeto
- De objetividad / neutralidad de sinceridad. (p.15)

Aunque tanto la redacción como el uso de algunos términos ambiguos no ayuda a entender ciertos aspectos, sobre todo en lo que se refiere a códigos de conducta; por ejemplo, nos preguntamos qué se quiso decir con “optimismo de pensamiento crítico”, o con “de objetividad/neutralidad de sinceridad”, nos interesa destacar la abundancia de indicadores y especificaciones llevados casi al extremo. Es eso más o menos, lo que nos parece debía contener nuestra Ley. La mejor forma de enseñar es con el ejemplo, y como nadie puede dar lo que no tiene, el docente tendrá que proveerse de valores para vivirlos y compartirlos en su medio socioeducativo, porque aunque son variados los factores que pudieran llegar a influir para que el ejemplo del profesor sea el mejor y el más conveniente para sus alumnos, destaca el que el maestro esté consciente de su influencia para que cuide su actuación a través de su constante autoevaluación y propuesta de crecimiento personal.

CONCLUSIONES

En educación ya no es discutible si es necesario o no educar en valores, pues nadie puede vivir sin valores, ni es posible educar sin valores. La función educativa lleva implícito el desarrollo de los valores en la personalidad del individuo, no hay forma de desarrollar el ser del estudiante sin apoyarse en los valores y actitudes que se requieren para su auto-realización personal y su desarrollo social. Las propuestas mundiales van dirigidas a propiciar el desarrollo social sostenible en base a la formación integral del ciudadano desde los cuatro ámbitos del aprendizaje; el conocer, el hacer, el convivir y el ser, este último enfocado al desarrollo personal desde la ética y la moral del ser humano.

La escuela primaria luce como el mejor escenario de la educación formal para educar en valores, porque sus estudiantes están en pleno desarrollo de sus potencialidades lo que les facilita aprender a aprender, es la etapa de la vida más propensa a imitar conductas que pudieran significar aprendizajes perdurables en sus vidas; el maestro, después de los padres, representa el modelo más idóneo para imitar por la autoidentidad que él representa y por la vinculación afectiva que establece con sus alumnos. Es la etapa donde se abre el campo de las vivencias, por lo tanto se encuentran los niños y niñas en la mayor capacidad y disposición para asimilar del medio los estímulos necesarios para la construc-

ción de su personalidad moral. Y es la imitación a su maestro el mayor estímulo y el medio más cónsono con las capacidades de desarrollo del estudiante para su formación moral.

Dentro de este escenario, la observancia de una conducta ética y moral sólida por parte del docente es requisito indispensable para garantizarles a los estudiantes la formación integral a que tienen derecho para desarrollarse plenamente en atención a su autorrealización y a los requerimientos sociales. Por tanto, el perfil docente deberá ser tema de mayor atención y de especial cuidado por parte del Estado como ente rector del Sistema Educativo Nacional.

La formación docente en los institutos de Educación Superior, deberá explicitar más ese componente personal referido al desarrollo vocacional, moral y ético, donde las cualidades y conductas se establezcan como indicadores de autoevaluación de los estudiantes-docentes y así reflexiva y conscientemente asuman su propia formación moral en consonancia con la función docente que les corresponderá desempeñar, mientras la universidad los dota de estrategias metodológicas que faciliten ese desarrollo moral a través de prácticas pedagógicas que permitan vivir los valores en el ambiente socioeducativo real de las escuelas y orientar acciones para su desarrollo.

Las leyes encargadas de normar el ingreso a la carrera docente establecen como requisito la idoneidad y la moralidad, refiriéndose a las capacidades intelectuales, académicas, vocacionales y personales; sin embargo, éstas últimas por ser las más difíciles de comprobar ya que no generan a quien las posee, certificados de aprobación para ejercer la docencia aunque parecieran ser las más importantes a la hora de enseñar valores, son las menos exigidas por el ente educativo empleador. Este sólo exige el título académico como si asumiera la presencia de todas esas cualidades personales en el docente porque las universidades ya se han ocupado de desarrollarlas, cosa que sabemos no es así, y que, aunque así fuera, la moral del individuo es versátil y pudiera llegar a influenciarse por los efectos alienantes de la sociedad moderna que no deja de atacar los valores trascendentales que caracterizan la dignidad humana ya que el docente no escapa de esta realidad, el Estado debería establecer constantes evaluaciones del desempeño laboral y orientar a

través de los respectivos acompañamientos de aula en el desarrollo personal para los docentes en servicio, promoviendo además, su autoevaluación y la respectiva concientización de su actuación en función de lo que se espera de ellos.

Finalmente, si todos los estudios señalan que el ejemplo es el medio más eficaz para transmitir valores, si el docente es el adulto más significativo para el niño después de los padres y la conexión afectiva entre ambos propicia en el niño el deseo de parecerse a su maestro, podemos definitivamente concluir que existe una relación directa entre el modelamiento ético y moral que transmite el docente a través de su comportamiento y los patrones de conducta de sus estudiantes; en tal caso podemos atribuir a la educación del alumno de ayer la actuación del ciudadano de hoy. Pero más importante aún, podemos tomar medidas hoy para garantizar la formación del ciudadano del mañana.

REFERENCIAS

- Altuve, M. (2003). *Simón Rodríguez*. Caracas: Experimental Libertador.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Decreto N° 1.011, Octubre 4. Gaceta Oficial N° 5.496. (Extraordinaria), Octubre 31. Caracas, Venezuela.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Centro de Valores para el Ejercicio Profesional. (1994). *La Enseñanza de Valores en las Universidades*: México: ITESM.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Venezuela: Santillana.
- Esper, M. (2008). *Cómo Educar en Valores Éticos*. México: Trillas.
- Florentin, D., Galeano, S. y otros. (2009). Código de Ética para su observancia en la gerencia y praxis pedagógica del Postgrado en Didáctica Universitaria. Paraguay. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Económicas. Disponible en www.Monografias.com/trabajos69/docente-enseñanza-formación-ética5.shtm.

- Camargo, C. y Rojas, J. (1998). *Docencia y Valores*. Venezuela: UPEL.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ley de Educación (2009). Gaceta Oficial Nº 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica del Poder Ciudadano (2001). Gaceta Oficial Nº 37.310
- Ministerio de Educación. (1997). Cuadernos para la Reforma Educativa. Características Básicas del Desarrollo de la personalidad, (Infancia y Pre adolescencia). Caracas: Alauda-Anaya.
- Ministerio de Educación. (1998). Currículo Básico Nacional. Diseño Curricular. Caracas, Venezuela: Nuevas Ideas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: CENAMEC.
- Odremán, N. (2006). *Formando al Ciudadano del Futuro*. Caracas. EL Nacional.
- Pérez, E., Antonio. (2011). *Educación Integral de Calidad*. Caracas: San Pablo.
- Pérez, S. y Otros. (1999). Definición del Perfil Integral del Docente de la UNEXPO. Primer Encuentro Iberoamericano: Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ramos, M. (1995). Perfil del Docente. Ponencia. Departamento de Ciencias Pedagógicas. FaCE, UC. Valencia, Venezuela: Mimeografiado.
- Ramos, M. (2001). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Venezuela: Paulinas.
- Rodríguez, S. (1954). Correspondencia enviada a Simón Bolívar, 30 de Septiembre de 1827. En Escritos de Simón Rodríguez. Sociedad Bolivariana de Venezuela. Tomo I. Caracas.

AFFECTIVIDAD Y EMOCIONES EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El docente de Educación Física, como actor social, requiere reflexionar sobre la afectividad y emocionalidad del ser humano en su praxis educativa. En este sentido, importa definir la afectividad y emociones, bajo las perspectivas de los expertos. Igualmente, se debe definir cómo el docente de Educación Física exterioriza la afectividad y emociones desde su ser y hacer pedagógico, en el contexto universitario. Dicho docente es generador de conocimientos teórico práctico y tiene como finalidad desarrollar aptitudes y destrezas físicas en los estudiantes. Pero, ¿cómo lo hacen?, ¿Qué sentimientos afectivos y emocionales promueven en los estudiantes? Todas estas interrogantes ameritan ser respondidas en el marco educativo. Por esta razón, que se espera que el docente de Educación Física desarrolle valores sociales afectivos de empatía y amor, que generen verdaderas transformaciones en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Afectividad, emociones, docente, Educación Física.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autora:

Magda Elena Rivas
rivas.magda@gmail.com

*Área de Deporte
Instituto Universitario de
Tecnología Puerto Cabello.
Puerto Cabello, Estado
Carabobo.
Venezuela.*

*Profesora de Educación Física
egresada de la UPEL-Maracay.
Magister en Planificación Curricular (UC), Candidata a Doctora
en Educación (UC). Docente
ordinario Titular del Área de
Deporte (IUTPC).*



ENSAYO

AFECTIVITY AND EMOTIONS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

Physical education teachers, as a social actor, needs to reflect on affectivity and emotionality of human being in their educational praxis. In this regard, it is important to define affectivity and emotions from the perspectives of experts. It is also necessary to define how physical education teachers externalize affectivity and emotions, from his being and from his pedagogical praxis in the university context. Similarly, that teacher is generator of theoretical and practical knowledge and his purpose is to develop aptitudes and physical skills in students. But how do they do that? What kind of affective and emotional feelings do they promote in their students? All these questions need to be answered in the educational context. In fact, It is expected that the physical education teacher promotes empathic, emotional, social and affective values that make possible real transformations in university students.

Keywords: affectivity, emotions, teacher, Physical Education.

INTRODUCCION

En esta sociedad, como en otras partes del mundo, una crisis económica, política, cultura, social como cualquiera otra crisis, lleva al individuo muchas veces, a perder el control de sus afectos y emociones, olvidándose de la inteligencia emocional, o la educación emocional, permitiendo que surja toda clase de sentimientos, emociones negativas que destruyen la armonía, la tolerancia, y la paz; lo cual trae como consecuencias, dolor y sufrimiento al cuerpo y a la mente a través de manifestaciones y acciones violentas.

Todos estos sentires, percepciones, sentimientos, emociones y afectividades brotan en las sociedades que los viven y experimentan en carne propia, por la opresión en la que la obligan a vivir, explotando dentro de sociedades, universidades, escuelas, y comunidades. Por ello, se reflejan ciertos desequilibrios emocionales, como por ejemplo, en los estudiantes que utilizan la deserción escolar, la rebeldía juvenil, protestas y marchas, para justificar su inconformidad. Como también, en los

sitios de trabajos, se pueden presentar situaciones como el acoso sexual y conflictos laborales, desconcertando psicológica, emocional y físicamente al ser humano. Esto a la par de los problemas personales que surgen en algunas familias, como son: el divorcio, la violencia doméstica, las enfermedades, el embarazo precoz, drogas, alcoholismo, abandono de los niños, entre otros problemas abrumadores que desencadenan en depresión, enfermedad y muerte.

Es así como, estas situaciones están produciendo perturbaciones y desequilibrios graves en las personas, trayendo como consecuencia; malestares, rompimiento de familias, amistades y relaciones de hermandad, donde se irrespeta al Otro, sin que este pueda hacer nada al respecto. Donde cada día se pisotea la dignidad, los valores, los principios éticos, morales y profesionales de las personas, en las instituciones tanto públicas como privadas, pero lo más triste, es la falta de respeto a la vida, que se está observando en las calles venezolanas. Además, la cantidad de muertes, heridos por la inseguridad, todo esto se debe en muchos casos, a la ola de violencia desatada ante tanto odio e intolerancia que reina aquí en Venezuela, como en otras partes del mundo.

Tal vez, por no ver satisfecha sus necesidades principales, como lo explica Maslow en su teoría de las necesidades, donde dejó asentado, hasta que el ser humano no disfrute de las necesidades básicas fisiológicas, no alcanzará satisfacer una escala superior, mediante un orden jerárquico. Este autor, como muchas otras investigaciones relevantes expuestas por científicos, psicólogos, biólogos de la neurociencia, y la filosofía, convergen en bosquejos holísticos que confirman la importancia de la afectividad y las emociones en el día a día, inclusive en la enseñanza y el aprendizaje.

Por tales razones, surge la inquietud de realizar esta investigación sobre la afectividad y emociones bajo la mirada de expertos en el tema y que van a estar dirigidas hacia el docente de Educación Física y su hacer pedagógico, que no escapa de toda estas situaciones anteriormente planteadas, donde se pretende abrir una ventana que permita identificar la existencia de importantes hechos que acontecen a través de interacciones educativas afectivas y emocionales, dentro del aula abierta.

Afectividad y emocionalidad: una mirada desde los gigantes

La afectividad es un concepto que, muchas veces, lo confunden con la emoción, en diversas investigaciones, dentro del campo de la psicología y otras ramas de las ciencias biológicas, filosóficas y sociales. Por lo tanto, no se evidencia una definición definitiva, clara y acabada de estas conceptualizaciones. De allí que, sea necesario aproximarnos desde diversos autores, respecto a igualdades y desigualdades entre afectividad y emocionalidad. La afectividad es un proceso de adaptación del ser humano que funciona como medida orientadora de las acciones de las personas; abarcando positivamente todos los estados anímicos actitudinales y todas las reacciones conscientes e inconscientes que surgen por instinto y motivación, dependiendo inclusive del entorno.

Asimismo, se ha determinado que existe una semejanza entre afectividad y emocionalidad, pero también existen divisiones estrictas entre ambas definiciones. Al respecto, Damasio (2011) considera la afectividad como una manera de vincular el cuerpo a la acción y la caracteriza fundamentalmente en tres: alegría, tristeza y deseo. Por otro lado, este autor, en su búsqueda de comprender los escritos de Spinoza, reflexiona sobre las emociones enlazándolas a la mente, dado que:

los impulsos, motivaciones, emociones y sentimientos (un conjunto que él denominaba afectos) eran un aspecto fundamental de la humanidad. La alegría y la pena constituían dos conceptos prominentes en su intento de comprender a los seres humanos y de sugerir maneras en las que éstos podían vivir mejor su vida. (p.19)

Es así como, Damasio (2011) conforme con Spinoza expresa además que la alegría “estaba asociada con una transición del organismo a un estado de mayor perfección, en el sentido de una gran armonía funcional” (p.154). Para este autor, tanto la alegría como la tristeza se reflejan en el cerebro como mapas funcionales. Así, la satisfacción trae consigo el bienestar corporal, y la tristeza se relaciona con el estado de inestabilidad funcional del organismo.

Por lo tanto, supone que las emociones y los afectos son primordiales en el ser humano, ya que van inmersos en cada estado de ánimo. La

emoción que expresa bienestar, se manifiesta a través de la alegría, la felicidad, el disfrute; cuando la emoción es adversa, como la tristeza, implica un desequilibrio funcional del organismo, manifestándose a través del dolor y la pena. Esto significa que, desde su nacimiento hasta la muerte, la afectividad y las emociones acompañan al individuo.

De igual manera, este autor afirma que el control de las emociones es esencial para el bienestar de la humanidad, ya que la intervención de estos elementos nos permite comprender y vivir mejor con el Otro. Por otra parte, Damasio (2011) refiere que “Spinoza entresacó una relación entre la felicidad personal y colectiva por un lado, y la salvación humana y la estructura del estado por el otro” (p. 27). Es así como, los pensamientos de Spinoza al estar influidos por Aristóteles, toman posición desde la creencia en la dignidad del hombre, la libertad del pensamiento y sus estudios sobre Descartes. Al efecto, abolió las ideas de éste de separar la mente del cuerpo, sobre los sentimientos, realizando conceptos empíricos sobre el amor intelectual de Dios. De igual manera, Vigotsky (2004) en su estudio histórico-psicológico sobre la psicología de las emociones, señala que:

pasa cada vez más a primer plano el problema de la naturaleza dinámica del afecto. En el estudio de Lewin y M. Prince, el aspecto dinámico, activo, energético de la emoción se propone como el único medio de comprender el afecto que permite una explicación realmente científica, determinista y verdaderamente causal de todo el sistema de los procesos psíquicos. Con una necesidad lógica, semejante concepción supone superar el enfoque dualista de la vida afectiva y propone comprender el afecto como una reacción psicofisiológica acabada que incluye una experiencia emocional y un comportamiento de una categoría determinada y que presenta una unidad de los aspectos fenomenal y objetivo (p.140).

En cambio, Larrú y Ramos (2008) definen la afectividad como:

el conjunto de reacciones psíquicas del individuo ante todo el mundo exterior. Se distingue, de una parte, la afectividad de base, que abarca los sentimientos vitales, el estado de ánimo y las emociones, y de otra, la afectividad organizada y diferenciada, que abarca manifestaciones más complejas, tales como las pasiones y los sentimientos sociales. Para el psicoanálisis, la afectividad es el conjunto de afectos conscientes o inconscientes. (p.2)

Significa pues que, la afectividad se manifiesta subjetivamente y se inicia empíricamente a principios del mundo. En lo que respecta a las investigaciones filosóficas, sus inicios proceden de los grandes filósofos como Platón, Sócrates y Aristóteles. De igual manera, los aportes de Descartes, Santo Tomás de Aquino, San Agustín, Spinoza y Husserl, se orientaron en la afectividad y las emociones. Así pues, Husserl (citado por Larrú y Ramos, 2008), desde la fenomenología, define el afecto como:

fruto de un yo que percibe ser movido, que no está tan saturado de su sentir que acepta ser fascinado por la realidad y responde tendiéndose en un abrazo que es a la vez una peculiar modalidad cognoscitiva y ética. Es decir, el yo contesta al otro y contesta de sí (y no evita la raíz común que une la responsabilidad a la respuesta). Y eso vale sobre todo cuando el otro real es otro sujeto que atrae y se hace desear (pp. 2-3).

Además plantea que, la afectividad es subjetiva y sublime, dándose en un transcurrir interactivo que une a dos o más personas, a través del sentimiento del amor. Al respecto Fromm (2011), expresa que el amor “no es esencialmente una relación con una persona específica; es una *actitud*, una *orientación* del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad, no con un objeto amoroso” (p.65). Desde esta perspectiva, la afectividad es el acercamiento hacia el Otro, es lo que permite mayor respeto y tolerancia. Específicamente, de acuerdo con Fromm, la afectividad se basa en el *dar* más que en el *recibir*.

Asimismo, podemos mencionar que, la afectividad es un estado representativo del cuerpo, es el sentir subjetivo, psíquico que devela un período de armonía y sublimes sentimientos fraternales hacia el otro. Esto se puede reforzar con lo dicho por Fromm (2011), respecto a que el amor fraternal es “el amor a todos los seres humanos; se caracteriza por su falta de exclusividad” (p. 66), lo que implica que, todos somos semejantes, pero no iguales en el ser, ni en el actuar. No obstante, debemos tener el mismo privilegio de todos los Otros, sin distinción de clases, de raza, de credo, porque somos igualmente diferentes ante los ojos de Dios. Entonces, el Ser Supremo nos deja el legado *ama a tu prójimo como a ti mismo*.

De manera que, la afectividad y la emoción son como el cerebro y el pensamiento. La emoción opera dentro de la afectividad mientras, que el pensamiento opera dentro del cerebro ¿Cómo se relacionan esos procesos? Se puede decir que, la afectividad es más profunda por ser subjetiva, es una disposición interna procedente del sentir, en otras palabras, el ser humano se siente afectado por algo; mientras que, la emoción es la reacción visible y objetiva de la corporalidad que se da para el mundo, expresado en gestos, miradas palabras y movimientos corporales. De la misma forma, Morín (2003) señala que la intensidad de la afectividad humana “va unida a la infantilización del individuo. El contacto afectivo con los padres desaparece rápidamente en los mamíferos, pero va a durar toda la vida en el humano al igual que la necesidad de amistad y de amor” (p. 136). Para este autor, todo lo que es humano comporta afectividad, incluida la racionalidad.

Algunos autores, consideran que la emoción es un proceso interno y externo individual, mientras que otros asumen que se pueden dar en parejas y hasta colectivos. En contraposición a ello, Damasio (2011) fundamentó su teoría de las emociones y los sentimientos en la mente, por lo que considera que pueden ser estudiados biológica y psicológicamente. Además, este autor ha comprobado y basado sus estudios en la neurociencia, considerando las emociones como una representación en el teatro del cuerpo, mientras que los sentimientos se representan en el teatro de la mente, aclarando que “las emociones son primero y los sentimientos después porque la evolución dio primero las emociones y después los sentimientos” (p. 40). Las emociones “están constituidas a bases de reacciones simples que promueven sin dificultad la supervivencia de un organismo, y de este modo pudiera persistir fácilmente en la evolución” (ibidem).

Esa supervivencia que tiene todo ser humano y que según este autor nacemos con un dispositivo diseñado para resolver automáticamente, sin que se requiera el razonamiento adecuado para satisfacer los problemas básicos de la vida lo describe con la palabra *homeostasis* ya que esta permite encontrar fuentes de energías, mantener un equilibrio químico del interior compatible con el proceso vital. Puede decirse, que la homeostasis regula los niveles fisiológicos buscando substituir ciertas privaciones, las cuales son descubiertas por sensores orgánicos.

Sin embargo, Maturana y Dávila (2008), expresa que a un proceso parecido lo llama autopoiesis, el cual describe “en una sola palabra la configuración de procesos moleculares que constituyen a un ser vivo. Los seres vivos existen y son seres vivos en la continua producción de sí mismo” (p. 337). En este sentido, la autopoiesis es ver el ámbito relacional que se da a través de entrelazamiento cíclico recursivo de las dinámicas moleculares en un ambiente interpersonal y comprender la configuración molecular que se da en todo lo que ocurre y realiza un ser vivo. Es obvio que el organismo actúa como un sistema organizador, bajo un proceso de transformación y destrucción que continuamente se regeneran y esto se da a través de las relaciones, siendo las emociones, como los afectos, el medio de exteriorizar lo que se siente y se vive interna como externamente. En este orden de ideas, Maturana y Dávila (2008), suponen que:

los seres humanos existimos en los mundos que generamos en nuestras coordinaciones de haceres y emociones de modo que nuestras emociones continuamente constituyen el fundamento y el carácter relacional de nuestro vivir y convivir con nosotros mismos y con otros. (p. 96)

Dentro de esta óptica, estos autores comentan que cualquier hacer de la vida se fundamenta en lo emocional. Asimismo, nuestro emocional define el carácter de nuestro vivir en el amar, en cada instante de nuestro fluir de nuestras emociones. Considerando lo comentado anteriormente, tanto Damasio como Maturana y Davila, nos hacen ver que las emociones fluyen y se entrelazan para que el organismo reaccione ante los acontecimientos de la vida como un instinto de vivencia, lo cual permite al individuo identificarse con el otro, teniendo la capacidad de controlar su comportamiento ante sus emociones. Al respecto, Bisquerra (2011) define este tipo de accionar, como educación emocional la cual está “orientada al bienestar tiene unos principios éticos. Buscar el bienestar, así como el desarrollo de la inteligencia emocional, sin unas bases éticas y morales, podría ser peligroso” (p.19).

Para Bisquerra, cualquiera persona podría utilizar las competencias emocionales en perjuicios de otras personas de allí que él considera peligroso la inteligencia emocional sin valores morales y éticos, por lo que

explica que “no se puede alcanzar la autentica felicidad aprovechándose de los demás” (p.20). Puede decirse, que necesitamos comprender el comportamiento de los seres humanos cuando buscan encontrar el amor o la felicidad en otras personas, por lo cual interactúan conversan y establecen vínculos afectivos para acercarse más al otro, esto suele ocurrir en las personas como una necesidad biológica de aceptación dentro de la sociedad, reconociendo la afectividad y las emociones positivas como una manera de experimentar sentir bienestar y placer.

Ante todas estas revelaciones, científicas y filosóficas, podemos comentar que el ser humano está dividido en cuerpo mente y espíritu, conformando una integración corporal como un estado de vida donde los pensamientos están en la cimiento de la mente, y el sentir, en todo el cuerpo, movido por estímulos internos como externos, lo que nos afecta para el actuar, produciendo respuestas neurofisiológicas que pueden producir efectos positivos o negativos inducidos por los neurotransmisores. Bisquerra (2011) indica que, las emociones “producen respuestas neurofisiológicas diversas incluyendo la secreción de hormonas y neurotransmisores. Con las emociones positivas, el cerebro puede producir sustancias (dopamina, serotonina etc.) que son como drogas endógenas que superan el efecto de las cocaínas heroínas” (p. 59). Por otra parte, Maturana y Verden-Zöller (2011) ilustran como:

la emoción define a la acción, y que hablando en un sentido biológico estricto, lo que connotamos cuando hablamos de emoción son distintas disposiciones corporales dinámicas que especifican en cada instante la acción que en un cierto movimiento o una cierta conducta es. De acuerdo a esto, yo mantengo que es la emoción bajo la cual tienen lugar o es recibido una conducta o un gesto lo que hace a esa conducta una acción u otra, como por ejemplo, una invitación o una amenaza (p.31).

En este orden de ideas, Maturana y Dávila (2008) expresan que

el fluir de nuestro emocionar en el fluir de nuestro vivir como seres humanos, definen en cada instante el espacio relacional en que nos movemos en ese instante, dándole el carácter especial como un modo de vivir en un dominio de bien-estar particular (p. 100).

Para Damasio (2011), Maturana (2008) y Bisquerra (2011), las emociones son disposiciones corporales básicas de la unidad operacional que surge a través de las acciones y que estas acciones cumplen una función de adaptación al contexto y sirven para asegurar la supervivencia. De esto se deduce, que todo lo que hacemos y cómo lo hacemos está entrelazado de afectividad y emocionalidad, estamos percibiendo y reaccionando dependiendo de las circunstancias. Estas circunstancias pueden generar, percepciones, sensaciones pensamientos, afectividad y emociones que surgen de nuestra cerebro y se convierte en un accionar, dependiendo del estímulo externo que se dé en nuestra cotidianidad. En este sentido, la emoción es una revolución de sentimientos internos que se entremezclan y produce reacciones (emociones positivas/negativas) las cuales se exteriorizan a través de actitudes, expresiones corporales y verbales, generando en el organismo bienestar o malestar, tanto físico como psicológico.

Afecto y emoción: ¿dónde está la diferencia?

Algunas personas tienden a confundir el afecto con la emoción, pero, en realidad, son procesos diferentes y a la vez parecidos, aunque, sin duda, están entrelazados entre sí. Es oportuno señalar que, las conceptualizaciones extraídas de los expertos, han permitido aclarar algunas diferencias entre afecto y emoción. Por ello, podemos decir que la emoción es una respuesta interna que mantiene en alerta al organismo ante las motivaciones externas y ayudan a la supervivencia. Por el contrario, el afecto es un proceso de interacción social. Las emociones son acciones que parecen proseguir a los sentimientos y son más complejas que el afecto, porque produce respuestas corporales conectando el cuerpo y mente. Las emociones son inducidas por factores externos en la mayoría de las veces surge de los afectos.

El afecto es una necesidad de todos los seres humanos que permite interacciones sociales, proporcionando y facilitando establecer reglas, normas, valores, y acciones afectivas para una mejor convivencia social. El afecto, es un sentir que se puede transmitir a otro, es un dar y recibir, a diferencia de las emociones, no se da ni se quitan, sólo se perciben internamente, a pesar de las desigualdades, el afecto está íntimamente ligado a las emociones, por lo que muchas personas las cofunden en el

momento de ser expresado. A fin de aclarar tal situación, a continuación se mencionaran algunos elementos afectivos que anulan la tristeza tales como: amor, cariño, amistad, ternura, simpatía, alegría, euforia, placer, enamoramiento, felicidad, gozo, tranquilidad, veneración, fe, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar, regocijo, sonrisa, comprensión.

Por otra parte, las emociones negativas corresponden con los aspectos desagradables, que se experimentan cuando se produce lo adverso a lo que queremos, como también por una amenaza o no se alcanza lo que queremos lograr, como también se pueden dar cuando acontece una pérdida irreparable y pueden ser más duraderas en el tiempo. Algunos elementos de las emociones negativas que se consideran destructivos para el bienestar corporal como: rabia, tristeza, decepción, pena, dolor, desconsuelo, disgusto, impotencia, preocupación, inseguridad desprecio, resentimiento, rechazo, celos, rabia, rencor, odio, resentimiento, violencia, envidia, miedo, ansiedad, angustia, preocupación, frustración.

Al contrario de estas emociones negativas, están las emociones positivas, que al igual que la afectividad, son agradables, que se sienten cuando se alcanza una meta y es precisamente en estos términos que se relacionan y se confunden. Al respecto Bisquerra (2011) distingue que “las emociones positivas son las que se experimentan cuando se logran objetivos. Sobre todo si se logran antes de lo esperado o si los logros son mejores de lo previsto” (p.42). Algunos elementos de las emociones positivas que permiten el acercamiento hacia otras personas son: cariño, ternura, empatía, alegría, placer, agradecimiento, satisfacción, felicidad. En contraste con las emociones negativas y positivas, se encuentran emociones neutras que no afectan en nada al organismo, pero si abren espacios a que aparezcan otras emociones como la sorpresa. Es oportuno señalar, que existen estudios científicos y psicológicos que han comprobado que las emociones negativas perturban el sistema nervioso y producen en el organismo enfermedades psicosomáticas tales como: migrañas, dolores estomacales y estreñimientos generando cuadros clínicos.

En este orden de ideas, Colbin (2004) señala que las enfermedades psicosomáticas son “aquellas en la cual la disfunción corporal se considera causada por trastornos mentales o emocionales, no por “virus”, bacterias, u otras causas físicas exteriores, conocidas o desconocidas”

(p.297). Finalmente, a medida que las emociones negativas actúan en el organismo, generan respuestas psicoemocionales o físicas que alteran el ciclo vital, desequilibrando la armonía corporal, produciendo estrés y por ende enfermedades psicósomáticas. Habiendo considerado las concepciones sobre la afectividad y las emociones, bajo la mirada de varios autores, se presenta la vinculación con el hacer pedagógico del docente de Educación Física.

Afectividad y emocionalidad: en el ser y el hacer del docente de educación física

Debido a las escasas investigaciones y evidencias de los efectos que puedan tener las emociones y afectividad de los docentes hacia los estudiantes universitarios y su influencia sobre la motivación en la participación en las clases de Educación Física y Deportes, es importante considerar una reflexión de la acción docente que nos permita develar el ser y el hacer pedagógico que se expresa en nuestra cotidianidad universitaria, porque muchas veces nuestra forma de pensar se refleja en nuestro actuar y sentir a través de la afectividad y emociones.

Al respecto, Maturana y Dávila (2008) en su teoría de la Biología del Tao o el Camino del Amar nos invitan a un vivir en el bien-estar psíquico y corporal bajo una mirada reflexiva que ellos llaman filosofía natural. Esta filosofía que surge de nuestras acciones espontáneas y que ocurren en cada ser humano como una forma de vivir puede perjudicar o beneficiar al otro. Maturana y Dávila, consideran dos preguntas: primero, por el Ser y segunda por el hacer en la búsqueda de internalizar ¿cómo hacemos lo que hacemos? En el transcurrir por la historia occidental Maturana y Dávila (2008) buscan la realidad en la pregunta por el ser en sí y parece conseguir las respuestas en el pensar “místico-espiritual-religioso, porque el pensar occidental hasta el pensar científico han brindado una libertad reflexiva” (p. 72). Ahora bien, el ser de cada persona se devela a través de su hacer.

Tal disposición obedece a lo expuesto anteriormente de ¿cómo hacemos lo que hacemos? Bajo la mirada de estos autores, la respuesta viene dada “desde el cambio fundamental ontológico y filosófico que se inicia con la Biología del Conocer y que ahora desde nuestras reflexiones

en el desarrollo del entrelazamiento conceptual de la Biología del Conocer y la Biología del Amar” (ibídem). Significa pues, que llevándolo al plano del docente, este adquiere los conocimientos a través de sus estudios (Biología del Conocer) y los tiene desde su ser, bajo el precepto cognitivo, pero ahora ¿Cómo lo va a transmitir? ¿Cómo va a enseñar? (Biología del Amar). En este proceso de interacciones recurrentes brotan todo tipo de emocionalidad y afectividad. Por lo tanto hay que tener cuidado como se imparte la formación en cualquier nivel educativo.

En este orden de ideas, Liccioni y Soto (2006) exponen que “las emociones pueden representar para el hombre un beneficio o un perjuicio y son inevitables; la vida implica cierto grado indispensable de emoción, pero si estas adquieren dimensiones exageradas sus afectos pueden resultar muy negativos”. Desde este punto de vista, reflexionemos sobre lo que dicen Maturana y Verden-Zöller *¿Cómo hacemos lo que hacemos los seres humanos?* Todo docente debe desarrollar la inteligencia emocional para controlar su comportamiento, sus actitudes y cómo lo va a decir a la hora de enseñar. Entonces, reflexionemos en la siguiente interrogante ¿importa más lo que enseñamos? o ¿importa más cómo lo enseñamos? ¿Resultó un aprendizaje significativo? ¿Aprendieron los estudiantes? ¿Cómo les llegó lo que aprendieron? A partir de lo expuesto, Liccioni (2003) interpreta que “los docentes y el alumnado frecuentemente tienen concepciones morales distintas. Por ejemplo, mientras el alumnado atribuye un sentimiento de felicidad al que transgrede las normas morales, el docente le atribuye estados emotivos más acordes con la moral social dominante” (p.6).

Cabe resaltar, que los comportamientos afectivos y emotivos mostrados por los docentes de Educación Física dentro de sus clases, en las aulas abiertas, pueden influir positiva o negativamente en las actitudes y percepciones en los estudiantes. Para ejercer la enseñanza no se trata de conocer solamente y ejecutar un contenido un método o un programa, sino de disfrutar y vivenciar de ese camino para alcanzar los objetivos propuestos entre el docente y los estudiantes satisfactoriamente, que esa interacción sea afectiva dinámica y cargada de muchas emociones que conlleven al bienestar armonioso tanto físico como psicológico y espiritual.

Maiorana (2010, citando a García Carrasco) expresa que el afecto *“se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende. Y sin embargo, el afecto, la emoción, forman parte de los procesos educativos”* (p. 3). Es así como, el afecto del docente de Educación Física se manifiesta a través de las actitudes, comportamientos y las emociones, en cada encuentro de su hacer cotidiano, la afectividad y las emociones son observable muchas veces en su conducta hacia los estudiantes, si estas son positivas o negativas van a intervenir en el comportamiento de los estudiantes y en la capacidad de participación de ellos en la clase de Educación Física.

De tal manera que, podemos identificar a los docentes de Educación Física con alto nivel de afectividad y de inteligencia emocional a través de su hacer pedagógico, porque estos pueden ser persistentes, tolerantes, empáticos, capaz de mantener la motivación y control del grupo sin necesidad de autoritarismo, sin agresiones verbales, como muchos tienen por costumbres. A pesar de las dificultades que se pueden presentar en el aula abierta, los docentes de Educación Física deben desarrollar una educación emocionalmente estable, para mantener buenas relaciones con los estudiantes y con la sociedad en general.

En general, los docentes de Educación Física son personas responsables y conscientes de cómo tratar a los estudiantes y más aún, en el nivel universitario porque se trata de enseñar a futuros profesionales que pueden tener la misma edad o más que el docente de Educación Física. Por lo tanto, el docente debe mantener un lenguaje adecuado una afectividad y emocionalidad controlada debido a que se le pueden presentar situaciones problemática entre estudiantes de tal manera, que debe evitar propiciar un ambiente hostil y conflictivo.

Ahora bien, el docente de Educación Física debe ser capaz de controlar las emociones negativas que pueden generarse a través de un deporte o competencia. Casi siempre se presentan en los juegos de competencias muchos roces corporales y hasta golpes intencionados o no, especialmente aquellos deportes de equipos, como el Baloncesto el Béisbol, Fútbol y de contactos como las Artes Marciales y Boxeo. Es allí donde debe intervenir la inteligencia emocional del docente lo cual significa que el docente debe proporcionar orientaciones pertinentes para regular y bajar los niveles emocionales negativos que los estudiantes puedan estar develando, y aumentar las emociones positivas con afectividad.

En este mismo orden de ideas, Botelho (2005) considera que la afectividad “aproxima al Ego y al Otro. La agresividad los aleja. Ambas son fundamentales en el Proceso de Elaboración Simbólica, que aproxima y aleja los contenidos simbólicos para conseguir su diferenciación” (p. 83). Para este autor, la construcción de contenidos va más allá que cargar a los estudiantes de contenidos cognitivos, es rescatar la vivencia emocional y placentera para mejorar el aprendizaje. Bajo estas circunstancias, el docente deberá reflexionar cómo enseñar para regular las emociones, incrementar la confianza y motivación en el estudiante. Por lo tanto, al docente de Educación Física le corresponderá estimular a través de actitudes afectivas a sus estudiantes y recordarles los valores sociales y deportivos que se deben aprender a través de la Educación Física y Deporte, porque de esto puede depender el éxito o el fracaso de la actividad que los estudiantes estén realizando.

De lo anterior, podemos decir que, surgen cualquier tipo de afectividad o emocionalidad dependiendo del deporte que se esté practicando en las clases de Educación Física como en deportes de competencias, por lo cual el docente pasa hacer un mediador del aprendizaje que “dinamiza el grupo para compartir sus experiencias, anima a participar en las propuestas y proporciona modelos de actuación que el alumno interioriza. La actitud del educador debe ser abierta, flexible y empática” (Bisquerra, 2011, p. 89).

Al respecto, Liccioni (2007) comenta que “las emociones están integradas en nuestras vidas y forman parte de la personalidad. Desde el nacimiento, el entorno esta entretelado por las emociones y experimentadas día a día” (p. 81). Sin embargo, podemos decir que el docente posee su propia personalidad si este ha tenido frustraciones, y problemas desde la niñez, puede en algún momento de su cotidianidad reflejarlas, de tal manera, que implementaría esas malas experiencia para hacer sentir mal a los estudiantes, a través de descalificaciones verbales subliminal o directas, aprendidas quizás por otros docente, como también gestos de desagrado corporales y transferidas actualmente a los alumnos de este docente.

Desde esta perspectiva, Rogers (2000) considera que las personas saben con exactitud lo que sienten por los demás, y pueden mostrar sus emociones cuando señala “puedo reconocer que estoy enojado o

que experimento rechazo hacia esta persona, que siento calidez y afecto hacia este individuo, que estoy aburrido y no me interesa lo que está pasando” (p. 27). A este cambio de actitud de las personas, Liccioni (2003) comenta que la conducta humana “abarca todas las acciones del hombre y de las cuales la mayoría son aprendidas como resultado del acoplamiento existente entre las necesidades internas propias del individuo y las características externas pertenecientes al mundo circundante” (p. 3).

Reflexionando al respecto, la afectividad actúa dependiendo de la personalidad de cada ser humano, la afectividad se convierte en un proceso de relación con uno y hacia los demás. El docente debe desarrollar una serie de estrategias que lleven al alumno a adquirir la habilidad de controlar y regular sus emociones como su comportamiento. Es importante señalar que la sociedad en la que vivimos actualmente, en la mayoría de las veces etiquetan a otras personas por ciertos rasgos y conductas, Asimismo, podemos caer en un consenso y generalizar a las personas por ciertas actitudes, estados de ánimo, afectos y emociones.

Las emociones son acciones fisiológicas como se comentó anteriormente, que producen cambios conductuales, en el desarrollo de la personalidad, tales como los sentimientos pensamientos, actitudes y afectos. Estas acciones pueden ser manifestadas en el docente de Educación Física en su forma de tratar a los estudiantes, si son con emociones negativas, tienden a perturbar el grupo de estudiantes, y si es con emociones positivas y afectos, consolida la convivencia en clase abriendo espacios armoniosos.

Tal como fue señalado por Maiorana (2010) cuando planteó que la profesión docente exige sensibilidad emocional y actitudes afectivas en la medida que desempeña su trabajo con el Otro, es decir, “cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y hacen de estos vínculos el soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias y resultados académicos de más alto nivel, bienestar y satisfacción personal” (p. 8). Sin embargo, podemos señalar que la mayoría de las veces, la rebeldía de los estudiantes tiene su origen en la falta de afecto por haber crecido en un ambiente hostil, lo cual trae como consecuencia un deficiente crecimiento emocional precisamente por la falta de afectos, que ha influido inclusive en la personalidad. Entonces, no es justo que en las

instituciones educativas, ellos tampoco reciban lo que por años están ansiosos de conseguir como el cariño, el aprecio y el amor fraternal por parte de los docentes.

Al respecto Liccioni (2007) ilustra, “cuando educamos lo hacemos con nuestros mensajes educativos cargados de nuestro yo de la coherencia entre lo que decimos y hacemos, educamos también a través de lo que somos” (p. 75). Es de hacer notar que, las emociones y los afectos por los demás se aprenden a controlar, a través de un proceso de entrenamiento emocional o a través del desarrollo de competencias emocionales. Como respuesta a estos señalamientos, Bisquerra (2011) plantea propuestas para desarrollar una educación emocional a través del desarrollo de competencias emocionales, para prevenir la violencia en todos los sentidos. Este autor sugiere que, trabajar las emociones primero, es muy importante, segundo es posible, pero tercero no es fácil. Requiere por una parte de la sensibilización del profesorado, de la administración pública, que es quien van derivar los presupuestos para la formación del profesorado y una sensibilización general de la sociedad.

En virtud de lo planteado, hablar de afectividad o de emociones encierra ciertas dificultades, no es fácil, pero tampoco imposible, aunque se requiere años de entrenamiento para lograr desarrollar una inteligencia o competencias emocionales es necesario, como una alternativa para prevenir enfrentamientos que generen violencia En este sentido es hora de comenzar a realizar ese proceso de transformación o de aprendizaje para controlar nuestras emociones.

Con estas ideas, considero que tenemos una gran responsabilidad en mejorar para transformar nuestros pensamientos y forma de actuar en función de autorregular nuestras emociones si aspiramos educar a nuestros estudiantes de una manera holística, donde las, afectividades, emociones, pensamientos y sentimientos estén relacionadas al hacer diario y que nos permite mantener una conciencia bien entrenada. Como lo indica Bisquerra (2008) “la conciencia emocional es el paso previo para poder pasar a la regulación emocional” (p. 175). Por lo tanto, crear nuevas teorías es necesario, es decir, nuevas referencias que expliciten con mayor claridad nuestro acto de educar. En vista de los cambios que deben emerger en el docente de Educación Física, debería:

Primero, hacer énfasis en alimentar su *SER* con mucho afecto y emociones positivas, de tal manera, que pueda desarrollar o reforzar competencias emocionales reguladoras en los estudiantes a través de su *HACER* pedagógico. Segundo, tener coherencia entre lo que dice y lo que hace. En este sentido, los docentes de Educación Física pueden construir puentes que faciliten la comunicación y la convivencia dentro del aula abierta, evitando crear muros de egoísmos que obstaculicen la tolerancia y la paz. En este sentido, debemos ir alineando las emociones, y los afectos en una dirección que conlleve a mejorar las estrategias pedagógicas, complementando el desarrollo de habilidades físicas y procesos cognitivos, con procesos de competencias emocionales a través de una educación afectiva. Finalmente, esas estrategias puestas en práctica facilitarán la construcción de los sueños de vivir en una sociedad llena de paz, consideración y respeto, aceptando la diversidad, la tolerancia, pero sobre todo una sociedad de amor.

A MODO DE CIERRE

El ser humano durante su crecimiento y desarrollo personal activa mecanismos de defensa que necesitan ser expresadas a través de las emociones, como también de motivaciones que deben satisfacer con las tendencias de autorrealización a través de la afectividad para sí y para los demás, donde el docente de Educación Física a través, de sus clases debe manifestar afectos a los estudiantes para que generen en ellos alegría, entusiasmo, motivación al logro, empatía como también valores deportivos de solidaridad compañerismo, respeto, entre otros.

Desde estas perspectivas, la creación de ambientes que permitan al estudiante participar gustosamente en sus actividades y acceder a desarrollar sus habilidades físicas, cualidades afectivas y dominio de emociones armónicamente facilitará, en algún momento de su vida la participación en actividades académicas y encuentros deportivos con mayor seguridad utilizando su educación emocional positivamente para evitar agredir a otros, o no permitir que lo agredan a él, contrarrestando ira, impotencia, rabia, ansiedad y violencia, con afectos tales como la empatía, el aprecio y la comprensión para vivir en armonía.

Por lo tanto, nos corresponde equilibrar el odio, la rabia y los conflictos con afectos tales como, empatía, aprecio, comprensión y sobre todo amor. Como lo señala Maslow (1991) “nuestra obligación está clara. Debemos entender el amor. Debemos ser capaces de enseñarlo, crearlo, predecirlo, o de lo contrario el mundo se perderá en la hostilidad y la sospecha” (p. 233).

Finalmente, debemos replantearnos un cambio de paradigma que vaya en pro de mejorar nuestra enseñanza, donde se consideren con mayor relevancia los aspectos afectivos y emocionales, de tal manera que se produzcan interacciones interpersonales encantadoras que nos conlleve a vivir en un mejor espacio de cordialidad, que origine bienestar físico, psíquico y espiritual en la cotidianidad. Asimismo, el docente deberá ceder espacios dentro de sus programas para desarrollar afectividad y emociones positivas en sus estudiantes.

En síntesis, el docente de Educación Física a de reflexionar cómo desarrollar una conciencia emocional para nutrir su Ser, para ponerlo en práctica en su Hacer Pedagógico y asumir que tiene un compromiso moral y social en favor de mejorar las interrelaciones afectivas y emocionales dentro de las instituciones educativas para una feliz convivencia. Este ensayo no pretende cerrar este tema al contrario es un punto de vista provisional y relativo con el cual se invita a profundizar en la temática de la afectividad y emocionalidad en los docentes.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. España: WoltersKluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional*. España: WoltersKluwer.
- Botelho B., C. (2005). *La construcción amorosa del saber: el fundamento y la finalidad de la pedagogía simbólica junguiana*. (S. Di Santo, Trad.). Sao Paulo, Brasil: Linear.
- Colbin, A. (2004). *El poder curativo de los alimentos*. Argentina: Robinbook.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. España: Destino.

-
- Fromm, E. (2011). *El arte de amar*. (N. Rosenblat, Trad.). España: Paidós.
- Larrú B., J. y Ramos G., (2008). La afectividad: una aclaración terminológica (I Parte). *Revista Hombre y Mujer los creo*, Nº 4, Junio 2008. Asociación Persona y Familia. Recuperado de http://www.jp2madrid.org/jp2madrid/documentos/coleccion_hombre_mujer/HOMMUJ_08004.
- Liccioni, E. (2003). Psicopedagogía de las emociones. *Revista Ciencias de la Educación*, Año 3, Vol. 2, Nº 22, Julio - Diciembre 2003. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Liccioni, E. (2007). *Los niños como protagonistas de sus escenarios de formación*. Valencia, Venezuela: DELFORDN.
- Liccioni, E. y Soto, L. (2006). *La Educación Emocional en Niños. Estrategias para su Desarrollo en la Escuela*. Valencia, Venezuela: Dirección de medios y Publicaciones Universidad de Carabobo.
- Maiorana, S. (2010). *Docente. La importancia de la afectividad en la formación*. Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Maslow, A. (1991). *Motivación Y Personalidad*. (C. Clemente, Trad.). España: Díaz de Santos.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2008). *Habitar Humano*. Chile: Colección Instituto Matriztico.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. (A. Zagmutt y A. Ruiz, Trad.). Argentina: GRANICA.
- Morin, E. (2003). *El Método Humanidad de la Humanidad: la identidad humana*. Madrid, España: Lavel.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica* (L. R. Wainberg, Trad.). España: Paidós Ibérica.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio Histórico Psicológicos*. (J. Viaplana, Trad.). España: AKAL.

REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DE MORIN: CONOCIMIENTO, COMPLEJIDAD E IMPERATIVOS DE EL MÉTODO

RESUMEN

En este ensayo se presenta una reflexión acerca del pensamiento de Morín, específicamente, de su abordaje de los fenómenos a partir de su integridad. En este sentido, se expone su visión epistemológica sobre el desarrollo de las ciencias y de las insuficiencias del pensamiento simplificador para explicar la realidad, así como su planteamiento de la necesidad de un método para pensar al hombre, que sea capaz de dialogar con la realidad y captar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas de los fenómenos multidimensionales. Igualmente, se discuten sus tres principios para abordar los fenómenos —el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático— y se examinan algunos obstáculos de El Método. Del análisis realizado se concluye que a partir de tales principios surge una construcción epistemológica caracterizada por la doble dialecticidad, la multidimensionalidad y la transdisciplinariedad y se idea un nuevo discurso multidimensional y contextualizado que refleja la tensión permanente de un pensamiento complejo.

Palabras clave: Morín, Complejidad, Método, Epistemología, Principio Hologramático.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autora:

Heddy Hidalgo Rivero
hhidalgo_13@hotmail.com

Profesora Asociada del Dpto. de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Coordinadora del Programa de Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la FaCE de la UC. Lic. en Educación, Mención Inglés. Magister en Lectura y Escritura. Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales.



ENSAYO

REFLECTIONS ON MORIN'S THOUGHT: KNOWLEDGE, COMPLEXITY AND CONSTRAINTS OF THE METHOD.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on Morin's thought, specifically, about the way he approaches phenomena from their integrality. In this sense, some aspects are exposed: his epistemological view regarding the development of science and the shortcomings of simplistic thinking to explain reality, and his request for a method to think man, to dialogue with reality and to capture the relationships, interactions and mutual implications of multidimensional phenomena. Besides, three principles to address phenomena (the dialogic principle, the recursion principle and the hologramatic principle) are discussed, while some obstacles of The Method are examined. The analysis of the afore mentioned aspects leads to conclude that from such principles, an epistemological construction, characterized by the double dialectic, the multidimensionality and the transdisciplinarity arises, and a new multidimensional and contextualised discourse that reflects the permanent tension of a complex thought, emerges.

Keywords: Morin, Complexity, Method, Epistemology, Hologramatic Principle.

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto en el cual Morín inicia su obra, se observan claramente dos vertientes. Por un lado, el énfasis del conocimiento formal está puesto sobre la productividad, el rendimiento y la eficiencia en el mundo económico, el cual origina como consecuencia, que el sentido de lo humano, la ética y los sentimientos sean tan sólo pseudo enunciados sin cabida en el ámbito científico. Así, el concepto de hombre queda disuelto y en su lugar, se encuentra el investigador que permanece alejado del "objeto" de estudio con la finalidad de observarlo, medirlo y constatarlo, cosificando la realidad y reduciéndola a esquemas ordenadores. Por otro lado, los descubrimientos y nuevas hipótesis en torno a las nuevas ciencias y la epistemología emergen y son recibidos

en un principio con cierta incredulidad por fantasiosos o presuntuosos, tal como lo expresa Von Bertalanffy (s/f) en relación con la acogida que tuvo la teoría de los sistemas. A este respecto, el conocido biólogo comentaba que muchos físicos rechazaban su propuesta por encontrarla

filosófica y metodológicamente inválida porque la pretendida “irreductibilidad” de niveles superiores a inferiores tendía a impedir una indagación analítica cuyo éxito era evidente en varios campos, como la reducción de la química a principios físicos, o de los fenómenos de la vida a la biología molecular. (p.9)

Sin embargo, a pesar de la inicial débil aceptación de las reorientaciones epistemológicas que surgen, es a través de estos descubrimientos y teorías, como la teoría de los sistemas de Von Bertalanffy, la teoría cuántica, la teoría de las estructuras disipativas o teoría del caos de Prigogine, la discusión en la biología sobre la teleonomía de Monod, entre otras. que el paradigma cientificista de esta época, -aún apoyado en el positivismo del siglo XIX que sustenta un ideal de ciencia y una verdad absoluta que supone, como resultado, una objetividad igualmente absoluta de su parte -es fuertemente golpeado. Cabe entonces precisar que es concretamente al pensamiento del paradigma moderno, al cual Morin se opone y es dentro del ámbito de estas dos vertientes encontradas, que Morin propone su nueva manera de ver el mundo.

En su tránsito por esas esferas de racionalidad, Morin (1990) descubre que “Las luces de la Razón”, -como suele denominar a los métodos de verificación empírica y lógica -no han sido suficiente para evitar la ceguera, los errores y la ignorancia inherentes al desarrollo mismo de la ciencia. Igualmente percibe que la humanidad está amenazada por el uso degradado de la razón y por el progreso incontrolado de éste, que resultan -en gran medida -del “modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real” (p. 28).

En virtud de la incompletud de estas prácticas para conocer, Morin comienza a percibir otros caminos y visualiza otras condiciones que le conducen a situarse en un marco referencial distinto. Desde esa nueva postura, todo fenómeno se aborda a partir de su integridad e integra-

lidad, pues él plantea que ningún fenómeno se encuentra aislado e independiente, sino que permanece en interrelación con los otros, los determina y es a su vez determinado por ellos. Por lo tanto, no es aceptable la parcelación de las ciencias, ni mucho menos la separación precisa entre sus áreas de conocimiento. La distinción clara entre las distintas disciplinas, típica del paradigma moderno que prevalece en la primera mitad del siglo XX, promueve, según Morin, un pensamiento que disocia lo medible de lo que no lo es, la materia del pensamiento, la finalidad o propósito de la causalidad, el sentimiento de la razón, consiguiendo con ello una incomunicación de los planos opuestos, o, en el mejor de los casos, una yuxtaposición de principios que de ninguna manera ayuda a captar las dimensiones y aristas de un fenómeno.

Ahora bien, Morin explica que no se trata de diluir disciplinas, sino de concebirlas e insertarlas dentro de un contexto que considere el marco histórico y las condiciones sociales y culturales bajo las cuales ellas se desarrollan, además de asumir la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad desde la perspectiva de lo que existe entre las disciplinas para, eventualmente, dar a luz otras nuevas disciplinas. Eso significa el reconocimiento de las distintas dimensiones o multidimensionalidad del ser humano como un todo y de su resultante complejidad, lo cual no puede sino ser abordado bajo la concepción de la interconexión de las ciencias como la biología, la sociología, la política, la cultura, la antropología. Sin embargo, Morin no habla desde un primer momento de un pensamiento complejo como el que plantea en *El Método*, pero si inicia su recorrido hacia éste cuando vislumbra la multidimensionalidad humana como una intuición y descubre una nueva antropología que opone tal intuición a la cientificidad de la antropología académica. Concreta esta primera aproximación en su primera obra “*El hombre y la muerte*”, en la cual rescata la idea de lo humano del hombre como única especie que cuestiona el morir y para la cual esto representa uno de sus mayores conflictos. A partir de esta visión, el hecho de morir no es algo simplemente tangencial en la concepción general de la religión y la magia; sino un estadio donde confluyen lo biológico y lo antropológico para determinar y definir lo animal y lo cultural, pues según Morin (1979) “La muerte introduce entre el hombre y el animal una ruptura más sorprendente aún que el utensilio, el cerebro o el lenguaje” (p. 9). En otras palabras, él plantea que la muerte rebasa el evento puramente biológico y se convierte en la piedra angular para configurar lo humano y, de alguna forma, asomar su complejidad.

Como ejemplo de lo anterior, Morin (1979) explica que la conciencia trágica de la muerte supone en el hombre una contradicción que deviene en una constante antropológica. Él dice que por una parte, el hombre se da cuenta de la ruptura y del traumatismo que ella entraña, y que por la otra, manifiesta un deseo permanente de inmortalidad; sostiene de esta forma que, aunque existe una conciencia de la muerte, no hay una adaptación a ella, sino más bien un cuestionamiento constante desde todos los ámbitos posibles; por ello, desde que se descubre dolorosamente mortal, lucha en contra de ella y trata de perpetuarse por medio de distintas vías. En este devenir, lo imaginario cumple una función real: se configura de lo mítico y de lo racional para tratar de superar la muerte. Esta conciencia de la propia muerte, conjuntamente con la angustia que ella le produce, es lo que hace que el hombre se diferencie de otros seres vivos del planeta. Es justamente por medio de la angustia y contradicciones que genera la muerte, que Morin comienza a tejer los nexos que unen los problemas antropológicos a los problemas biológicos y a los problemas físicos, comenzando, por ende, un intento de articulación de las distintas disciplinas. Sobre este tema, es necesario aclarar que para el período en que se propone este intento inicial, Morin todavía no había dilucidado la temática de la complejidad porque no había un método para abordarla; de ahí algunos de los problemas concernientes a la terminología que emplea en la primera fase de su trabajo –antropología, multidimensional, fenómeno –y los múltiples equívocos en su comprensión, a los cuales alude García Malpica (2008) cuando enfatiza la necesidad de estudiarlos con mayor profundidad y de debatir en torno a ellos.

Esta primera aproximación de Morin es fruto de una reflexión epistemológica que él hace acerca del desarrollo de las ciencias y de las insuficiencias y carencias del pensamiento simplificador que desde su seno trataba de dominar y controlar la realidad. Dentro de ese contexto de hiper-especialización y de disciplinas cerradas, se observa que el objeto y el sujeto deben existir de forma aislada, en términos de disyunción, de anulación recíproca, pues el sujeto representa la deformación subjetiva, la posible fuente de error que es necesario eliminar si se quiere obtener el conocimiento objetivo. Además, la dificultad para describir su conciencia y su subjetividad lleva al sujeto a ser totalmente rechazado y excluido dentro del plano de las ciencias duras, pero al mismo tiempo, a ser situado en un nivel privilegiado por la Ética y la Metafísica, en donde ahora el excluido es el objeto.

Morin supone entonces la necesidad o el esfuerzo por desligarse del autocentrismo absoluto que hace que el sujeto se diluya y se identifique con la “objetividad soberana” y se oculte a sí mismo sus desfallecimientos y sus carencias. Obviamente, a ello subyace una manera distinta de concebir al hombre y su entorno, de visualizar las múltiples relaciones, interacciones y afectaciones mutuas que se suscitan entre fenómenos con varias dimensiones, entre realidades y conflictos de los que emergen diversidades y unidades. Se plantea lo apremiante de un método que aborde la realidad a través del diálogo, sin desarticular la complejidad de lo real, integrando las formas simplistas de pensar y rebatiendo lo cerceador y reduccionista de la simplificación. Todo esto aclarando que la complejidad no significa ni la eliminación de la simplicidad ni el logro de la completud. Todo esto sabiendo que la “totalidad es la no-verdad”. De esta forma, asume de la simplificación lo que ordena, clarifica, distingue y precisa en el conocimiento, pero desecha de ella lo unidimensional y cegador. Aspira a la multidimensionalidad, a la articulación de los dominios disciplinarios y a la transdisciplinariedad. para aprehender de qué manera se produce la reciprocidad en las relaciones de todas las partes que conforman un todo (González Moena, 1997).

En busca de esta nueva lógica de pensamiento, Morin emprende la construcción de una antropología a la que llama genética, general o fundamental y a través de la cual se propone la reconstrucción del hombre total. Concibe una ciencia total, que constituiría, como dice García Malpica (2008) “el paso metodológico final que buscaría dentro de un principio de totalidad, establecer las lógicas invariantes del pensamiento humano” (p.1) y la concreta, insistiendo en el uso dialéctico y crítico de todas las ciencias humanas y naturales como única posibilidad para comprender los fenómenos del hombre, tanto dentro de su realidad humana como dentro de su realidad histórica, y para remitirse a su totalidad y no a un solo sector. Básicamente, parte de tres teorías para desarrollar su Pensamiento Complejo y al mismo tiempo, darle sustentación científica: la teoría de la información, la teoría de la cibernética y la teoría de los sistemas.

De la primera teoría, Morin (s/f) toma el concepto de la cuantificación de la información en el ámbito de la física y lo redefine de tal forma que pueda abarcar lo biológico, lo físico y lo antropológico simultáneamente. Por ejemplo, afirma que el marco de donde se origina la teoría de la información es

un sistema de comunicaciones donde un emisor transmite un mensaje a un receptor a través de un canal dado. Emisor y receptor tienen por hipótesis un repertorio común (código que contiene las categorías de las señales utilizables); así, el mensaje codificado es transmitido, del emisor al receptor, a través del canal, en forma de signos o señales que se pueden descomponer en unidades de información llamadas bits. (p.340)

Pero, al mismo tiempo, aclara que ningún receptor mide la información que recibe por medio de un mensaje, en bits y que es necesario que en la relación comunicacional intervenga “un personaje nuevo e indispensable: el observador”. Igualmente, puntualiza que la información “no está ni en la palabra, ni en la sílaba, ni en la letra”, sino que gira en torno al sentido del mensaje y se concreta en virtud del uso de un código y de la necesidad de comunicar. Llega de esta forma, a una conclusión clave:

el concepto físico de información es inconcebible sin el concepto biológico y el concepto antropológico de la información. Se mutila la realidad del concepto físico si se pretende aislarlo totalmente, puesto que no existe más que en los seres físicos que tienen cualidad de ser vivo, y no desarrolla sus potencialidades más que en la comunicación entre seres sociales que tienen la aptitud cerebral de intercambiar información. (p. 357)

Con relación a la segunda teoría, Morin (s/f) asume el rompimiento de la causalidad lineal en la que A produce B y B produce C, e introduce la noción de feedback que implica una respuesta de la consecuencia (B), hacia la causa que la origina (A), o de C hacia B, para producir un retro-efecto. En otras palabras, expone que no es la linealidad, sino la recursividad lo que aporta una clave para la comprensión de la naturaleza, entendiéndose como recursivo “todo proceso por el que una organización activa produce los elementos y efectos que son necesarios para su propia generación o existencia, proceso en circuito por el que el producto o efecto último se convierte en elemento primero y causa primera” (p.216).

Con respecto a la tercera, Morin (s/f) considera la idea de que todo fenómeno está interrelacionado con otros, determinándolos y siendo determinado por ellos. Asume la noción de sistema como una “interre-

lación de elementos que constituyen una entidad o unidad global que comprende dos caracteres: la interrelación de los elementos y la unidad global, constituida por dichos elementos en interrelación” (p.123) y sobre la cual se puede enfatizar bien su rasgo de la totalidad o globalidad o su rasgo relacional. Incluye también dentro de este concepto, la idea de que los sistemas no están necesariamente conformados por partes, sino que también lo pueden estar por estados o por eventos y que no es suficiente con asociar interrelación y totalidad, pues ambos conceptos deben ser unidos por medio de la organización y de esta forma, hacer surgir las emergencias globales “o cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema (ob. cit., pp. 129-130).

Del análisis, de la reformulación y de la interrelación que Morín hace sobre estas teorías, plantea tres principios que operan simultáneamente para abordar los fenómenos: el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático. El primero de estos principios, el dialógico, supone una asociación compleja entre los fenómenos de la naturaleza que se caracteriza por la concurrencia de elementos disímiles que aunque se presentan de manera antagónica, es necesario integrar. El segundo, la recursión, implica la causalidad circular en la cual los efectos producidos por unas causas pueden a su vez actuar sobre las causas y modificarlas. El tercero, el hologramático, parte de la premisa de que en cada uno de los puntos de un holograma o en cada una de las partes de un todo, está incluido toda información necesaria para elaborar el conjunto del holograma o del todo mismo.

La construcción de la propuesta anterior se concreta por medio de un proceso sustentado en un análisis antropológico, social, histórico y biológico que trata de comprender al hombre como individuo, como especie, como parte de una sociedad. Esta es la triple dimensión del ser humano, la que involucre su totalidad y la que supone antagonismos. Se devela con este análisis el carácter multidimensional y multidisciplinar de la proposición moriniana y se identifica una nueva antropología que se fundamenta en todas las ciencias del hombre y de la naturaleza y que, al mismo tiempo, se abre a lo imaginario, al mito y a la magia.

Sin embargo, enraizada en esta concepción de la antropología, está la noción de que ella, como ciencia del fenómeno humano que debe comprender los variados componentes o dimensiones de un fenómeno global para poder estudiarlo, es una fenómeno-logía que debe además de considerar un universo fenomenal, dar cuenta de los principios que la constituyen y la gobiernan. Es decir, que como ciencia, supone el aporte de reflexiones y conocimientos requeridos en la construcción de una teoría. De esto se desprende, en gran medida, la dualidad compleja – que en términos epistemológicos –la caracteriza: ni la postura fenomenológica, ni el abordaje positivista pueden, de forma aislada, proveerle los anclajes teóricos necesarios para captar las distintas dimensiones de un fenómeno. Tampoco le permiten ninguna de estas dos posturas, dilucidar la posición o perspectiva del investigador ante el fenómeno en cuanto al problema de saber si el fenómeno le proporciona el sentido, o si es él quien determina al fenómeno, ya que en sus términos, “Todo conocimiento, cualquiera que sea, supone un espíritu cognoscente, cuyas posibilidades y límites son los del cerebro humano, y cuyo soporte lógico lingüístico, informacional procede de una cultura, por tanto, de una sociedad hic et nunc” (Morin, s/f p.109).

Como única respuesta a este respecto, puede decirse que Morín reincorpora al sujeto en la investigación y lo presenta como perceptor y conceptuador de su realidad, pero al mismo tiempo, lo propone como afectado por la realidad que observa. Para conciliar esta dualidad, recurre a la conciencia individual como máxima instancia del espíritu humano, al bucle productivo objeto/sujeto y a la incertidumbre, en cuanto suponen “el problema de los límites del entendimiento del observador/conceptuador, y quizás del mismo entendimiento humano”(p.110), consideraciones que le permiten afirmar que “el mundo está en el espíritu que está en el mundo”, confirmando al mismo tiempo, el a-priori kantiano y el a-posteriori evolutivo, en tanto constituyen maneras de conocer que forman al espíritu formador.

Dentro del planteamiento de Morín no puede encontrarse una solución en términos de certeza; su pensamiento, su idea de investigación no están demarcados por leyes científicas, tampoco ofrecen técnicas, estrategias e instrumentos infalibles; la única certeza es la incertidumbre; la única verdad es la contradicción. Cada fenómeno es diferente, así como cada hombre es diferente; por lo tanto, la relatividad tanto de la obser-

vación, como del hecho observado es más que una coincidencia entre el científico y el fenomenólogo, es un hecho que no sólo anula la posibilidad de un estudio totalmente objetivo, sino que también cuestiona la total aceptación de la fenomenología como única postura epistemológica dentro de su pensamiento. Tal como lo plantea García Malpica (2008), lo más claro que puede deducirse de la proposición metodológica de la fenomenología con respecto a la antropología de Morin, es su relación en términos de vinculación y antagonismo con otras perspectivas epistemológicas de las cuales, obligatoriamente habrá de nutrirse si apunta al entendimiento del fenómeno como “un fenómeno social total”. En otras palabras, tal como lo plantean algunos autores, entre los cuales cabe citar a Gómez García (2003), no puede aún hablarse de una construcción antropológica multidimensional de cimientos teóricos suficientemente sólidos.

Es entonces que Morin desde *El Método*, pone de manifiesto los desafíos de una complejidad que se impone a los conocimientos de las Ciencias Naturales y a los de las Ciencias Sociales. En una búsqueda por el saber sin divisiones ni mutilaciones, que considere lo individual y singular en su interrelación con el contexto y el todo, él se plantea la necesidad de otro modo de pensar al hombre y su entorno y se propone una concepción compleja de la realidad a partir de un pensamiento y un método complejos, cuyas razones principales son, según la Cátedra itinerante “Edgar Morin” de la UNESCO (s/f) la captación de “las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas de los fenómenos multidimensionales y de las realidades” que producen simultáneamente diversidades y unidades. Reconoce que es vital un método capaz de dialogar y negociar con la realidad, que a diferencia de los medios simplificadoros que descomponen la complejidad de lo real, pueda integrar las maneras simplificadoras de pensar y rechazar lo mutilante y reduccionista de la simplificación.

Es decir, que en su rechazo de “un conocimiento que simplifique por reducción y disyunción”, Morin advierte la urgencia de un método que reconozca la complejidad de base expresada de la multi-dimensionalidad de las cosas y permita religar los conocimientos separados por el método de simplificación cartesiano sin eliminar dicho método (García Malpica, 2009).

Sólo a partir de este método –*El Método*– sería viable rearticular las ciencias humanas y las ciencias naturales bajo una visión integradora que no trate de transferir las ciencias humanas al método de las ciencias naturales y viceversa. Pero tal empresa de vinculación, según García Malpica (2009), se tropieza con diversos obstáculos. El primero que menciona este autor es que “su logro supera las capacidades humanas de integración” (p.1), lo cual podría producir un problema de orden enciclopédico; sobre todo por el hecho de vivir en una época de súper-especialización en la cual una concepción totalizadora de las ciencias, las artes y la sabiduría se revela ante las mentes parceladoras, como una labor imposible.

En este sentido, Morin (1981) asume que la vinculación y el subsecuente engranaje de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales pudiera pensarse como un problema prácticamente insuperable de *El Método*, si se considera el término “enciclopedia”, tal y como se entiende actualmente, como una acumulación de contenidos y una suerte de “alfabetos” –para expresarlo en sus propias palabras–. Sin embargo, en “La naturaleza de la naturaleza”, él propone como solución anticipada a ese potencial obstáculo, el sentido originario de este vocablo; así, la enciclopedia retoma la connotación de “aprendizaje que pone el saber en ciclo” (p. 32) y se devela como la posibilidad de aprender a articular en una conjunción las visiones o puntos disjuntos del conocimiento en un ciclo, entendiendo que esto implica un proceso de construcción en el cual el investigador debe recorrer las disyunciones, describirlas, explicarlas, compararlas en sus ambigüedades, similitudes y diferencias para luego complementarlas. En consecuencia, este en-ciclo-pedismo no significa englobar el saber acumulado, sino organizar y articular lo disyunto y complejizar lo simplificado a través de una mirada bajo los cristales de cada postura y disciplina, por medio del estudio sobre lo que cada postura le deja ver, acerca de cómo puede mirar desde ellas. Esto es lo que finalmente le permite religar lo que está disyunto y plantearlo como conjunción, aun cuando él reconoce que este esfuerzo no llevará a

La totalidad de los conocimientos en cada esfera, sino a los conocimientos cruciales, los puntos estratégicos, los nudos de comunicación, las articulaciones organizacionales entre las esferas disyuntas. En este sentido, la idea de organización, al desarrollarse, va a constituir como la rama de Salzburgo alrededor de la cual podrán constelarse y cristalizar los conceptos científicos clave. (p. 33)

De la misma forma, Morín (1981) aclara que la vinculación de los conocimientos de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales tampoco implica completud, que éste es un camino riesgoso, no inmune a los errores y a las dificultades enciclopédicas, pero que puede transitar, planteándose tales dificultades en términos de organización y de articulación dentro de un proceso circular activo. Vista bajo esta óptica, la noción de en-ciclo-pedismo que él expone, no superpone ni acumula elementos, sino que por el contrario, rechaza tanto la reducción como la disyunción, remitiéndonos, según García Malpica (2009), a la naturaleza del paradigma simplificador y a la constitución paradójica de un paradigma complejo que intenta religar lo que está disyunto e integrar lo que está reducido. Es importante acotar que en su reflexión acerca de El Método, este autor, percibe que a la luz del paradigma clásico de reducción, tal tentativa podría ser vista como una reducción a lo complejo y ello originaría un segundo obstáculo: un problema de orden epistemológico. Por tal razón, él acude al principio hologramático generalizado de Morin como posible solución al reduccionismo epistemológico:

El holograma es una imagen física proyectada en tres dimensiones. El objeto hologramado en cada punto del holograma contienen la presencia del objeto en su entero. De manera que el holograma muestra el todo en las partes que está en el todo y la parte que podría generar el todo, es decir, que el todo necesita su inscripción en cada una de las partes singulares. Las partes mantienen su singularidad, pero son a su vez partes y microtodos. La explicación reduccionista disminuye el todo a las propiedades de las partes concebidas aisladamente. La explicación totalizante reduce las propiedades de las partes a las propiedades del todo, concebido de la misma manera aislado de las partes (García Malpica, s/f, p. 15).

Lo que se requiere es la construcción que ofrece el holograma: esa construcción que se concreta por medio de un proceso sustentado en un análisis antropológico, social, histórico y biológico que trata de comprender al hombre como individuo, como especie, como parte de una sociedad. Esta es la triple dimensión del ser humano, la que implica su totalidad y la que supone antagonismos. El holograma refleja una visión que devela el carácter multidimensional y multidisciplinar de la proposición moriniana, que identifica una nueva antropología fundamentada en todas las ciencias del hombre y de la naturaleza y que, al mismo tiempo, se abre a lo imaginario, al mito y a la magia.

Adentrándose en la problemática de El Método de Morín, García Malpica (2009), trae a colación algunos cuestionamientos que se han hecho con relación a sus fundamentos y aplicabilidad y menciona un tercer obstáculo:

La relación entre conocimientos disyuntos como el conocimiento físico y el conocimiento antro-po-social, ¿acaso no tiende a degenerar en un círculo vicioso? ¿Si no se puede reducir un término al otro, ni separarlos (porque el objetivo es religarlos) no se corre el riesgo de remitir uno al otro en un círculo improductivo? Por ello se produce un problema lógico que es necesario resolver. (p.1)

Esta afirmación conduce a una reflexión desde la cual, según C. I. Rivero (en comunicación personal, 27 de mayo de 2009) surge una nueva interrogante que es imperativo responder antes de plantearse una respuesta: ¿A cuál lógica estamos obedeciendo? De acuerdo a esta autora, el conocimiento físico responde a una lógica diferente de la del conocimiento antro-po-social, diferencia que es visible desde el mismo predicado que emitimos en relación con cada una de ellas; el punto central de la solución a este obstáculo estaría no en la eliminación o en el cambio de las lógicas, sino en la inclusión misma de nuevas lógicas, que si bien, no pudieran articularse por su contenido, pudieran engranarse a través del método, tal como se ha hecho bajo el paradigma neo-positivista. En este caso, la clave para ello estaría en contextualizarlas y analizarlas según su momento histórico y su contexto de conocimiento.

Por otra parte, Rivero (2002) enfatiza la necesidad de admitir que no todos los conocimientos aceptan las conjunciones, pues hay conocimientos incompatibles que permanecen superpuestos, en visión de paralaje, en los cuales no puede haber ni mediación, ni síntesis; en otras palabras, no toda disyunción puede ser una conjunción, no todos los círculos viciosos se transforman en círculos virtuosos, pues tal como lo expone García Malpica (s/f), hay antinomias que no pueden resolverse, sobre todo si sólo se piensan desde los esquemas racionales del pensamiento lógico que no supera las contradicciones “por estar sujeto al principio de identidad aristotélico donde $a=a$ y no puede ser b ” (p.22). Así que para salvar esta dificultad, es inevitable volver la mirada hacia el pensamiento simbólico, mítico, mágico que se abre ante lo imaginario, lo subjetivo, lo creativo, lo individual para luego buscar la complementariedad antro-po-sociológica que conjuga los dos pensamientos –el lógico y el simbólico –y construir una racionalidad compleja.

Al retomar nuevamente los tres obstáculos del método que puntualiza García Malpica (2009) —el problema de orden enciclopédico, el problema de orden epistemológico y el problema de orden lógico— y su sugerencia de superarlos a través del empleo de una lógica recursiva, de la elaboración de una teoría de la organización y del reconocimiento problemático de un paradigma de un método de la complejidad, se observa que una reflexión sobre *El Método* y sus formas de emplearlo, pudiera iniciarse por pensar complejamente la realidad, pues los fenómenos que la constituyen, específicamente para el investigador, no se presentan en el formato simple de lo aparente, sino en su dimensión compleja de lo desconocido, lo oscuro, lo desordenado, lo incierto, lo contradictorio, lo diverso, lo múltiple, lo dialéctico; en consecuencia, es necesario mirar su lado oculto, así como las reglas que rigen ese lado oculto antes de pensar las estrategias metodológicas. Identificar esto es ya un primer paso hacia la complejidad y su método y, por ende, hacia la nueva construcción conceptual que supone una nueva forma de comprender y explicar la realidad.

De esta manera, el partir de su complejidad de base y del reconocimiento de que su naturaleza es material y espiritual, actual y potencial, conlleva a imaginar un abordaje de la realidad por medio de programas diferentes de los ya preestablecidos, y a concebir nuestra aproximación a ella a través de estrategias y conjunciones ordenadas que nos permiten imaginar diversos escenarios donde confluyen la medida, el cálculo, las ecuaciones, la metáfora, el mito, el símbolo de forma organizada. En relación con tal abordaje, C. I. Rivero (en comunicación personal, 27 de Mayo de 2009), señala que no se trata propiamente de “inventar” un método, sino más bien de “tomar” de los métodos que ya existen, los elementos que uno necesita y establecer qué parte del método uno toma, qué momento del método se está tomando, de cuál contexto de su desarrollo se está extrayendo, de cuál o cuáles autores dentro ese método se consideran las estrategias a emplear. Todo esto debe explicarse; más aún, debe aclararse porqué uno toma o asume lo que está tomando; así, lo que realmente se elabora es la conjunción de los métodos, y en esa elaboración el investigador debe recrear porque es posible que se establezcan semejanzas, que se vinculen pensamientos como el marxismo, la hermenéutica, el método complejo, por ejemplo.

Puede concluirse que sin la claridad y certezas simplificadoras de la tradición clásica, Morin hace uso de una lógica recursiva que basada en sus tres principios—el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático—nos ayuda a comprender cómo superar los problemas de orden enciclopédico, de orden epistemológico y de orden lógico a los cuales alude García Malpica (2009). De acuerdo a Rivero

(2.002), es dentro de este proceso constructivista que implican los tres principios anteriores y sobre los cuales se funda El Método, que emerge la construcción del conocimiento caracterizada por: **la doble dialécticidad** “que integrando más que excluyendo, nos invita a incorporar conocimientos clásicos” (p. 104), **la multidimensionalidad** “porque si algo va quedando claro en el pensamiento social contemporáneo es que las posibilidades de acabar con determinismos y reduccionismos, pasa, por la inclusión de dimensiones que no agoten, más bien aumenten, las posibilidades de reflexión” (p.104) y **la transdisciplinariedad**,

no ya como postulación, pues el desarrollo de su obra es un ejemplo del uso y trascendencia de las disciplinas, a todo tipo de clasificación. Es además la incorporación del observador a la producción del conocimiento, como una particular manera de ubicarse en la polémica subjetividad/objetividad que recorre las ciencias sociales desde sus inicios; una relocalización del individuo, superado el **sujeto trascendente** de las teorías modernas y la **ausencia** del sujeto en las corrientes estructuralistas de las ciencias sociales. (p.104)

Formando parte de ésta construcción del conocimiento, surgen las categorías complejas que buscan superar la disyunción, la reducción, la uni-dimensionalización y, al mismo tiempo, estudiar lo entramado (las inter-acciones y retroacciones permanentes), la solidaridad de los fenómenos entre sí, lo que está difuso, lo incierto, la contradicción. Desde el interior de este proceso se idea un nuevo discurso constituido por todas las categorías que se van incorporando y organizando, que es multidimensional, pero al mismo tiempo contextualizado y que refleja, en consecuencia, que “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (González, 1997; p. 28).

REFERENCIAS

Cátedra Itinerante UNESCO “Edgar Morin” (s/f). ¿Quién es Edgar Morin?.
Extraído de: <http://www.ciuem.info/inicio/qui%C3%A9n-es-edgar-morin/>. [Consultado, 4 de febrero de 2014].

- García, A. (s/f). La Transdisciplinariedad. Encuentro por una lectura transdisciplinaria del Texto Literario. Dirección de Cultura, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- García, A. (2008). La pregunta [Material mimeografiado]. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- García, A. (2009). Imperativos de El Método [Material mimeografiado]. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- González, S. (Comp.). (1997). Pensamiento complejo. En: En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos. Santa Fé de Bogotá: Magisterio. Consultado: 10 de febrero de 2009. Extraído de: <http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/archivosvarios/Introduccion%20al%20pensamiento%20complejo%20Edgar%20Morin.pdf>
- Gómez, P. (2.003). La antropología compleja de Edgar Morin. Homo complexus. Universidad de Granada, Granada
- Morín, E. (1979). *El hombre y la Muerte*. Barcelona: Kairós.
- Morín, E. (1981). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (s/f). El Método I. Consultado: Octubre de 2.013. Extraído de: http://www.edgarmorin.org/images/descargas/libros/el_metodo_1.pdf
- Rivero, C. (2002). El aporte de Edgar Morin al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. *Salud de los Trabajadores*, 10, 103-115
- Von, B. (s/f). Teoría General de los Sistemas. Consultado: j3 de Octubre de 2.013. Extraído de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IRuco_YjHjIJ:files.johani-taco.webnode.es/200000033-5aac35ba63/TGS_Bertalanffy.pdf+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=ve

EPISTEMOLOGÍA Y ABORDAJE METÓDICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA RELACIONALIDAD DESDE LA COMPLEJIDAD SOCIAL

RESUMEN

En la dinámica intelectual de producir conocimientos en el ámbito universitario, frecuentemente, existe un distanciamiento o separación en los estudios de pregrado y postgrado, entre epistemología y abordaje metódico, al momento de configurar el trabajo de grado. Es propósito de este artículo clarificar la relacionalidad entre la Epistemología y el Abordaje Metódico en la Investigación Educativa, explanando argumentos en cuanto a la complejidad e inseparabilidad de estos referentes que resultan determinantes en la investigación. En los procesos investigativos, al construir la ruta epistémica, separada del método, de forma parcelada, se atrofia el producto investigativo. En el peor de los casos, al no asumir una postura epistemológica conlleva a que se produzcan resultados sin la lógica requerida por la ciencia, por lo que su utilidad queda seriamente cuestionada. En este sentido, se intenta dilucidar esta relacionalidad complejizante para que los investigadores puedan hacer aportes investigativos con una elección motivada del método, en correspondencia con una postura epistémica, para producir conocimiento en y para la educación.

Palabras clave: Investigación, Relacionalidad, Epistemología, Metódica.

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

Autor:

Carlos Cochiarella

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ingeniería
Valencia, Estado Carabobo.
Venezuela.*

*Profesor Asociado de la
Facultad de Ingeniería, Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, Magister en Historia, Doctorando en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales en UC.*



ENSAYO

EPISTEMOLOGY AND METHODOICAL APPROACH IN EDUCATIONAL RESEARCH. A RELATEDNESS FROM SOCIAL COMPLEXITY

ABSTRACT

In the intellectual dynamics of knowledge production at universities, there is often a gap or separation in undergraduate and graduate studies, including epistemology and methodical when master's degree is configured. The purpose of this article is to clarify the relationality between Epistemology and Methodical Approach in Educational Research, explaining arguments related to the complexity and inseparability of these references that are critical in the investigation. In the research process, when the epistemic path is built, separated from the method, in a fragmented way, there is an atrophied research product. At the worst, if there is not an epistemological stance, there will be results without the logic required by science, so its usefulness is seriously questioned. In this sense, we try to elucidate this complexing relationality so that researchers can make research contributions with a reasoned choice of method in correspondence with an epistemic approach to produce knowledge in and for education.

Keywords: research, relationality, epistemology, methodical.

INTRODUCCIÓN

En la construcción del trabajo de grado, la integración de múltiples perspectivas representa una opción teórica-ontopistemológica-metódica, en la cual se recurre a la multidimensionalidad para la construcción del conocimiento, perspectivas que aun siendo contradictorias pueden ser antagonicamente complementarias y conformar en palabras de Morín (1999) “un tejido junto”, lo cual implica hacer converger en la producción de conocimiento diferentes perspectivas, donde es vital para el investigador y más aún en el campo de las ciencias sociales, asumir una postura epistemológica, ya que la misma le dará firmeza, solidez y estabilidad, al producto investigativo generado sobre la base de una episteme bien definida.

De tal manera que un proceso investigativo tendrá significación en cuanto a su trasfondo epistemológico, Martínez (2004) se refiere a esta significación al afirmar: “un conocimiento sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico, que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible, es decir, ni siquiera sería conocimiento” (p.228). Es así como la epistemología da base y sustento para la producción de un conocimiento verdadero, en cuanto que en correspondencia con ese modelo epistémico, se dé la elección motivada del método, en un contexto histórico sostenible entre filosofía, ciencia, conocimiento; de allí, la relacionalidad epistemología y abordaje metódico en la investigación científica.

Desde estas reflexiones se presentan algunos planteamientos en este ensayo titulado: Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social, el mismo se encuentra estructurado en cuatro partes, en la primera se aborda la Epistemología y sus relaciones con la filosofía y la investigación científica, en la segunda se presenta una Panorámica de la Relacionalidad como concepto aplicado en el Proceso de Investigación Científica. Seguidamente en la tercera parte se describe la relacionalidad Epistemología y Ruta Metódica y a manera de cierre se presenta un corpus de Consideraciones Finales.

Epistemología de la Ciencia, Filosofía y la Investigación Científica

La epistemología estudia el conocimiento científico y la filosofía plantea interrogantes sobre ese pensar del conocimiento. Es así como aludiendo los orígenes en el filosofar, conduce a la investigación científica y con ello a la educativa, lo que indica que la epistemología al estudiar el conocimiento científico, apela a la ciencia y no se puede abordar ciencia sin filosofía, aquí se evidencia la complejización de sus relaciones dialógicas, recursivas y hologramáticas Morín (1999) es decir se da una espiral recursiva en holos de ir y venir, de filosofía a ciencia, de ciencia al conocimiento y de este a la epistemología.

En la investigación científica, epistemología y metódica, deben generar relaciones espiraladas, concatenadas de completitud. Es por ello, la evolución del conocimiento, hace la investigación científica más confiable,

mediante la reflexión epistemológica, en función a como se produce y se valida ese conocimiento. De modo, que la epistemología toma las explicaciones de la filosofía para entender la realidad en la búsqueda del conocimiento y se sustenta en un sistema de verdades razonadas de la ciencia, que deben darse desde diferentes perspectivas generándose el conocimiento. De allí, la epistemología reflexiona críticamente sobre la ciencia y los problemas para producir el conocimiento, sus requisitos metodológicos y sus condiciones para la validez, cuestionando entonces el origen del conocimiento, impactando la investigación científica y consecuentemente la investigación educativa.

Ahora bien resulta pertinente señalar que la epistemología, se ocupa de estudiar cómo se obtiene el conocimiento, específicamente la relación que se da entre el objeto- y sujeto para producir el conocimiento. En este sentido Bunge (1996) la define como "... filosofía de la ciencia, rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace medio siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo" (p.1). El estudio de la epistemología fue iniciado por matemáticos y filósofos sin conocimientos científicos, el citado autor los definió como epistemólogos aficionados que lograron hacer escritos significativos, tratando temas de interés, relevantes, presentaban y defendían sus opiniones en esa búsqueda del saber y alcanzar el conocimiento.

La epistemología da origen al desarrollo científico de una manera indirecta pues en esa búsqueda del conocimiento se generan cambios y se generan nuevos paradigmas, teniendo en cuenta que un paradigma es un idea, un pensamiento, un modelo que se tiene ante un evento o realidad, Martínez (2009) afirma: "...el paradigma se convierte, así, en un principio rector del conocimiento y de la existencia humana" (p.18). Es decir; un paradigma rige el comportamiento, la posición, la actitud ante un evento y esta influencia se evidencia incluso al momento de realizar una investigación, pues el paradigma del investigador va dominar sobre qué modelo epistémico soportara su pensamiento o su investigación.

Por su parte Barrera (2010) plantea "La expresión modelo epistémico se refiere a la representación del conocimiento, o forma significacional que sobre los eventos, las ideas y los hechos, cada cultura o cada contexto crea como producto de su actividad interpretativa" (p.15). El saber o forma de llegar al conocer o a la investigación, al estar siendo, mundo de la vida Habermas(1991) responde al orden civilizatorio, al proceso

de la historia: vive, existe en la cotidianidad colectiva, por ello es vital para el investigador asumir una postura epistemológica que lo ubica necesariamente en una corriente filosófica o marco general filosófico, con una posibilidad de conocimiento que lo inserta en un paradigma específico, estando también el método determinado por ese paradigma que se produce por una matriz epistémica de cosmovisión.

La humanidad en la búsqueda del conocimiento desarrolla un pensar-filosofar y se da la evolución del conocimiento. Ahora bien en ese proceso construye un corpus de ideaciones llamado ciencia, se argumenta con Bunge (1996) y refiere la epistemología como la reflexión crítica sobre la investigación científica y su producto, el conocimiento, incorporando la subjetividad de la objetividad, en este marco de aportes parece entrarse en la afinidad entre la filosofía y la ciencia, en cuanto que ambas descansan en la misma función del espíritu humano, en el pensamiento.

El nacimiento de la investigación educativa se concibe en el siglo XIX, mediante dos prácticas que son la estadística y el desarrollo epistémico de acuerdo Aliaga (2000), por lo que la investigación debe partir de una matriz epistémica, que le garantice basamento y solidez, definida la misma por Martínez (2009) como el trasfondo existencial y vivencial, fuente que origina y rige el modo y general de conocer y la que indica la búsqueda de información que debe fundamentarse en su origen. Por consiguiente, los modelos epistémicos son aquellos los cuales permiten representar el conocimiento de una forma significativa de eventos o hechos de la realidad, por lo cual es importante conocer para profundizar en condiciones hermenéuticas el objeto de estudio.

En relación a lo anterior Barrera (2010) menciona unas recomendaciones para determinar cuándo se está ante un modelo, para ello es preciso ubicar el modelo históricamente originario y proponer los derivados de él, así como la estructura y la repercusión de los modelos sus alcances e implicaciones. Por otra parte el autor antes mencionado, plantea aspectos que deben tener los modelos epistémicos como argumentos, logicidad, coherencia, ilación, relaciones, estructuras, contextos entre otros.

Del mismo modo señala, que entre los modelos originarios se encuentra el naturalismo, que parte de la naturaleza como fuente de conocimiento y orientadora de la praxis humana y social, el idealismo

que da primicia a las ideas en la percepción de la realidad y en generación del conocimiento. El realismo, orienta su comprensión hacia la aceptación de un episteme el cual surge del factum. El antropocentrismo, a la actitud científica y del conocimiento que centra el ser humano, como medida de todas las cosas. El materialismo, fundamenta la actividad relacionada con el conocimiento en una condición material. El ontologismo, es el que reconoce la existencia del ser y el ser en cuanto existe el pensamiento.

Así pues el proceso investigativo se da a través de la epistemología la cual es la base de la investigación debido a que se tiene que partir de la naturaleza de las fuentes para luego cimentarse es el objeto de estudio (ontológico) que está relacionada con la intencionalidad de la investigación.

Panorámica de la Relacionalidad como concepto aplicado en el Proceso de Investigación Científica

En la formación de investigadores es fundamental para la consecuente consolidación de competencia investigativas, clarificar la relacionalidad como concepto ineludible para transitar con éxito el camino heurístico de un proceso de investigación. Desde la nueva concepción de la ciencia, donde se privilegia lo activo del sujeto en el conocimiento científico; se asume la realidad como una totalidad sistémica; la complejidad y el caos, la relatividad, incompletitud y provisionalidad de toda interpretación, es evidente que la relacionalidad es un concepto clave para la producción del conocimiento.

De modo que vista la realidad desde esta perspectiva, donde todo está íntimamente relacionado entre sí, existe entonces un sistema de relaciones caracterizado por una realidad de relación sistémica, donde ningún elemento permanece aislado; sino que es parte relacionada que conforma un todo. Por otra parte, la atomización de los conocimientos opera dividiendo para conocer y procede de forma lineal y secuencial, por lo que conoce una parte a la vez, no todas ni el todo, produciendo una visión de causación lineal, unidireccional de la realidad. En la búsqueda de clarificar lo concerniente a la relacionalidad, es oportuno hacer alusión a lo señalado por Enrique (2006)

... el llamado “misterio de la Trinidad” –que, por cierto, la tradición hindú también conoce, en lo que llaman la “Trimurti”: Brahma, Visnú y Shiva- es precisamente a la relacionalidad o no-dualidad. El misterio viene a señalar que lo que existen no son realidades “sustantivadas” –pensadas luego como “objetos” individuales-, sino una pura y admirable Relación. Nosotros no somos, tampoco, individuos separados, como cree nuestra mente, que nos identifica como yo es o egos. Eso es solo una forma que la relacionalidad toma, al objetivarse en el proceso mental. Somos la Realidad Única, que es Relacionalidad y se expresa en formas particulares. Sin querer considerarlo como “prueba” de nada, no deja de resultar significativo el hecho de que, en el mundo de las partículas elementales, la física cuántica observa algo similar. En la realidad subatómica, no existen “objetos” –partículas delimitadas-, sino pura y simple relación entre probabilidades de existir, que, en un momento dado, debido a la intervención del “observador”, colapsan, ahora sí, en partículas objetivas (p. 127)

En este sentido lo que existen es una pura y admirable relación de circularidad de la realidad relativa, esta ilustración del “misterio de la trinidad” alude a la no existencia de la separabilidad entre individuos, por consiguiente, la realidad es percibida en holos de relacionalidad constante y permanente, señala al respecto Paiva (2004):

La realidad que percibe el ser humano cada día, la comprensión de su propia existencia y conflictos internos, trae inmersa los aires de la complejidad, de lo global, lo contextual y lo multidimensional. La complejidad se encuentra presente en todos lados, y no hay necesidad de ser científico para notarlo. La forma de pensamiento predominante por mucho tiempo, en la cual se produjeron grandes descubrimientos, favorecía el mecanismo, lo lineal, lo cuantitativo; y aún en la actualidad existe quien defienda sus postulados, además de logros, con razón. Pero la ciencia ha avanzado, los nuevos hallazgos requieren explicación, además del surgimiento de una nueva forma de pensar y actuar. La humanidad ha experimentado nuevas transformaciones que requieren de una forma de interpretación distinta a la existente por mucho tiempo (p. 239)

Estas nuevas visiones sobre la realidad conllevan a repensar su sistema de relaciones, según concepción de *La Relacionalidad en la Cosmovisión Andina*(2013) orientando los esfuerzos cognoscitivos a visualizar la relacionalidad entre las cosas y no en conocer las cosas mismas. La red

de nexos y relaciones entre todo lo que existe es la fuerza que da vida a lo existente, por eso es que lo individual no es, en cuanto no tenga algún vínculo con el resto, vínculo que puede ser de reciprocidad, de complementariedad, de ciclicidad, integralidad o de alteridad.

Estas relaciones dan lugar a lo que la filosofía occidental denominaría axiomas o principios no demostrables. La relacionalidad está vinculada a un acceso a la realidad cuya racionalidad se basa en las relaciones (todo está relacionado) lo que a la vez impacta los procesos investigativos y consecuentemente en la producción del conocimiento, sin desconocer el entrenzado de estas relaciones aun siendo opuestas, con interrogantes que buscan respuesta en el proceso mismo siendo oportuno citar a Morín (2000) cuando afirma:

...yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En que creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico (p.140)

La destrucción de los fundamentos implica el agotamiento de la linealidad y rigidez del paradigma objetual y empirista que supone una realidad única y universal, accesible para todos y cada uno, y que existe independientemente del observar del observador, resulta, por decirlo de alguna manera, difícil de sostener sino es mediante imposición Marttelicci y Buzai (1998); Edmonds (1999). Como alternativa a este paradigma empirista, se experimenta un proceso que enuncia la necesidad de integración del conocer, como un proceso relacional donde opera la relación para la producción del conocimiento con una epistemología relaciones sistémicas.

Epistemología y Ruta Metódica. Una Relacionalidad y en la Investigación Educativa

La elección de una ruta metódica implica situarse en acuerdo a una concepción de conocimiento y ciencia, es decir una postura epistemológica previa a esta elección. De esta manera, se desarrolla en el proceso investigativo una relacionalidad epistemología-metódica, es decir la construcción del conocimiento partiendo de lo epistémico para el tratamiento del objeto de estudio, seleccionando el método y metodología con que se aplicara ese método. El método es quien va a dirigir el desarrollo de la investigación por lo que él investigador se debe situar en la selección del mismo, y debe tener una postura filosófica, para ir a la epistémica como origen de las cosas mismas.

Es importante señalar, desde la perspectiva actual, la ciencia se concibe como una producción de conocimientos dentro de un contexto socio-histórico que lo determina y de alguna manera lo hace falsable con el paso del tiempo en otro contexto, ya que corresponde al acervo del investigador y de la realidad específica que se investiga. Jaffé (2007). Es por esta razón que la epistemología juega un papel decisivo en la ciencia, derivada de la palabra, episteme que significa firmeza estabilidad y solidez.

En acuerdo con Barrera (2010) es una “disciplina filosófica que se encarga del estudio del conocimiento, de sus principios, axiomas, vertientes y fundamentos como también de su evolución histórica” (p.28). La relación entre epistemología y los términos anteriores se encuentra en que la ciencia, las teorías, métodos, tienen significación en cuanto a su trasfondo epistemológico, Martínez (2009) se refiere a esto al afirmar que “un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible, es decir, ni siquiera sería conocimiento” (p.228)

Así como la epistemología da base para la producción de conocimiento verdadero en un contexto histórico, en la realización de toda investigación median los llamados modelos epistémicos los cuales son propios al investigador y a la manera como éste ve, interpreta, opina, entre otros acerca de una realidad Barrera (2010) los explica como “representaciones conceptuales sobre las cuales se soporta el pensamiento, o a partir de las cuales se indaga sobre la realidad”(p.28)

Se puede afirmar entonces que la investigación científica es una expresión del investigador y en ella habrán rasgos característicos del mismo y su manera de concebir el mundo. Martínez, (1997) señala que en el método utilizado para alcanzar el fin último de una investigación científica puede vislumbrarse el paradigma que “le fija los rieles por los cuales ha de caminar, y atado a una función ideológica, que le determina la meta a la cual sirve. Una investigación neutra y aseptica es algo irreal, es una utopía” (p.228)

CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente se dilucida que en el camino a la producción de conocimiento se encuentra una delicada y artística relación de un sinfín de saberes que implícito o no guiarán el quehacer investigativo lo harán firme, con trasfondo y le agregaran elementos distintivos del ser. La ciencia también ha sufrido cambios y por tanto ha generado nuevos caminos, nuevas maneras de hacer ciencia. Ander-Egg, (2003) señala: “...la ciencia se configura con las respuestas que se van dando a lo largo de la historia de la humanidad para resolver los problemas que afrontan los seres humanos” (p. 32). A partir de ella se crean nuevos modelos epistémicos y nuevos paradigmas. Para Arias (2006) la ciencia es un “Conjunto de conocimientos verificables, sistemáticamente organizados y metodológicamente obtenidos, relativos a un determinado objeto de estudio o rama del saber” (p.16).

Cada nuevo modelo o paradigma viene precedido de una *matriz epistémica*, una manera de saber y conocer, entiéndase por *episteme* Martínez, (1997) como: “firmeza, estabilidad, solidez” (p.227). Asimismo este autor señala que: “Un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta inteligible, es decir ni siquiera será conocimiento” (p.227). Es por ello, cada conocimiento, disciplina, investigación debe estar consolidada en un basamento epistémico. Por su parte, epistemología según Barrera (2010) se entiende como: “la disciplina filosófica que se encarga del estudio del conocimiento, de sus principios, axiomas, vertientes y fundamentos, como también su evolución histórica” (p.28).

Los modelos epistémicos vienen a ser según Barrera (2010) la: “representación del conocimiento, o forma significacional que sobre los eventos, las ideas y los hechos, cada cultura o cada concepto crea como producto de su práctica y de sus interpretaciones” (p.28). Asimismo, los señala como representaciones conceptuales donde se soporta el pensamiento. La actividad investigativa se basa en un modelo epistémico, basándose en sus reglas, principios y bases. La importancia de conocerlos radica en qué se puede comprender mejor el conocimiento el cual, según Martínez, (2004) “también estará ligado a un paradigma específico, que le fija los rieles por los cuales ha de caminar, y atado a una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve” (p.38).

Es así como se debe dar la contextualización y resolución de problemas educativos; asumiendo la educación como un objeto de estudio complejo multidimensional y multirreferencial con distintos niveles de incidencia y desarrollo en la sociedad. De esta manera el corpus epistémico da soporte a los procesos investigativos desde nuevos horizontes intelectuales, con modos de reflexión epistémicos, teóricos y metodológicos de visiones integradas, que apuntan a una nueva cultura académica de confrontación dialógica y transformación social.

En este sentido la epistemología es un referente teórico desde el cual, el investigador le da significados a la realidad, organiza y conceptúa sus elementos, se plantea interrogantes, ubica su intencionalidad investigativa y adopta una opción metodológica, coherente con su postura epistémica, y con la naturaleza de la realidad a estudiar.

En razón a estas consideraciones es fundamental que el investigador no actúe con “ceguera epistemológica” y entender el principio de la relacionalidad, complementariedad y correspondencia metódica, ya que nada existe “en sí”, sólo existe con su complemento específico y surge de estos principios, superando el monismo metódico impuesto en la tradición de la investigación educativa.

REFERENCIAS

- Aliaga, F. (2000) *Validez de la Investigación Causal*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social II: La ciencia, su método y la expresión del conocimiento científico*. Buenos Aires: Lumen.

- Barrera, M. (2010). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Caracas: Quirón.
- Bunge, M. (1996). *La ciencia, su método y su filosofía*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Edmonds, B. (1999): *What is Complexity?: the philosophy of Complexity per se with application to some examples in evolution*. In F. Heylighen.
- Enrique, M. (2006) *Trinidad, Relacionalidad y No Dualidad*. México: Asociación FEADULTA.
- Habermas, J. (1991). *Conocimiento e interés*. Barcelona: Taurus.
- Matteucci, S. y Buzai, G. (1998). *Sistemas ambientales complejos: herramientas de análisis espacial*. Eudeba, CEA, Universidad de Buenos Aires.
- Maturana, H. (1999) *Teoría de la Autopoiesis*. Cuadernos del GESI (Grupo de Estudio sobre Sistemas Integrados), N° 4. Buenos Aires.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente*. (2ª. Ed.). México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M.(2009).Hacia una Epistemología de la Complejidad y la Transdisciplinariedad. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Marzo 01.
- Morín, E. (1999). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra S.A.
- Morín, E. (2000). *La cabeza bien puesta* (P. Mahler, Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabajo original en francés en 1999).
- Morín, E. (2000). *La educación del futuro*. (A. Rota, Trad.). París: UNESCO.
- Paiva, A. (2004). Edgar Morín y el Pensamiento de la Complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 1.Volumen 1.Nº23. Enero-Junio. Valen

**CO-EDUCACION: UNA VIA PARA
LOGRAR CONSTRUCCION DE
CIUDADANIA DESDE LOS
ESPACIOS UNIVERSITARIOS.
REFLEXIONES PARA EL DEBATE**

RESUMEN

El presente ensayo gira en torno a la co-educación como una vía para la construcción de ciudadanía en los espacios universitarios. La co-educación es por definición un espacio para la convivencia. Aprender a vivir con otros y otras, implica saber compartir a partir de un proceso formativo participativo e integral basado en la equidad de género. En otras palabras, educar en relación. La importancia de abordar una educación no sexista, radica en la necesidad de construir una sociedad con igualdad de oportunidades, donde el respeto por las diferencias sea la base de las relaciones humanas. Un proceso formativo con perspectiva de género, debe tender hacia la formación de futuros profesionales donde se concientice la equidad. De lo que se trata, es de abrir caminos hacia la superación de las brechas de inequidad de género, creando las condiciones para el acceso igualitario, en función de favorecer la construcción de una sociedad más justa. La co-educación permite reflexionar y desmontar la ideología que se transmite en los espacios académicos, a partir de visibilizar y analizar cotidianamente los comportamientos, roles, actitudes, saberes y competencias que se construyen alrededor de lo femenino y lo masculino. Mediante la eliminación de las barreras de la discriminación y de una academia no sexista. Co-educar es educar para construirle caminos a la paz.

Palabras clave: Co-educación, género, construcción de ciudadanía, universidad.

Autoras:

María Cristina González M
mariacegonzalez60@gmail.com

Docente investigadora Universidad de Carabobo. Departamento Salud Pública Sede Aragua. Miembro del Grupo de investigación en género (GIG), adscrita al Laboratorio de Asuntos Laborales (LINSOC) Investigadora adscrita en el Programa de promoción al Investigador PEI.

Yamile Delgado de Smith
yamilesmith@gmail.com

Docente investigadora de la Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Coordinadora del libro Mujeres en el Mundo. Directora del Observatorio laboral Revista Venezolana. Investigadora adscrita al programa PEI. Coordinadora del grupo de investigación en género (GIG)

Recibido: abril 2014
Aprobado: mayo 2014

ENSAYO

CO-EDUCATION: A PATH TO ACHIEVE THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP FROM THE UNIVERSITY CONTEXT. REFLEXIONS FOR DEBATE

ABSTRACT

This paper is oriented towards co - education as a way to build citizenship in the university context. The co-education is by definition a space for coexistence. Learning to live with others involves knowing how to share from a participatory, formative and holistic based on the gender equity. In other words, it means to educate in relation with others. The importance of addressing a non-sexist education lies in the need of building a society with equal opportunities, where the respect for differences is the basis of human relations. An educational process with a gender perspective should move towards training future professionals where principles of equity are always present. It is about opening paths to overcome gender inequality gaps, creating conditions for equal access in terms of promoting the construction of a more just society. Co- education allows for reflection and dismantles the ideology that is transmitted in academic contexts, through the visibility and the analysis of the daily behaviors, roles, attitudes, knowledge and skills that are built around the feminine and the masculine. Co- education is conceived as a democratic, equal and universal system whose goal is the construction of citizenship. The defense for equal opportunities for both, men and women, is based on the strong conviction that freedom is ensured only by removing the barriers of discrimination and non-sexist academia. Co-education is to educate to build paths to peace.

Keywords: co-education- gender- citizenship - university

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Enfrentar las desigualdades de género como expresión concreta de toda una serie de estereotipos que se han sedimentado en el imaginario colectivo, pasa fundamentalmente por repensar la educación. Tarea que exige una educación orientada a lograr la equidad de género. Equidad que tiene que trabajarse desde los primeros niveles de la educación formal. La institución universitaria no escapa a estos desafíos. La reproducción y sedimentación de los estereotipos en los imaginarios, es una

especie de cemento del sentido que tiende a consolidar unas representaciones sexistas. Al respecto González (2013), señala que en estos espacios se observan toda suerte de discriminaciones clara expresión de un pensamiento patriarcal misógino, consecuencia de una ginopia educativa que ha devenido en violencia en todas sus manifestaciones. Cambiar este panorama, implica asumir procesos co-educativos.

Se suele confundir la co-educación con la educación que se imparte a jóvenes de diferentes sexos dentro de un mismo espacio. Muchos docentes piensan que por el hecho de ser mixta la educación ya se está co-educando.

Por co-educación se entiende la propuesta académica orientada a dar respuesta a la reivindicación de la igualdad desde la teoría feminista; la cual propone una reformulación del modelo hegemónico de transmisión del conocimiento desde una perspectiva de género en los espacios destinados a la formación. La co-educación enfrenta la división dicotómica entre los roles tradicionales de lo que se ha construido como lo masculino y lo femenino.

La co-educación dentro de los espacios universitarios, tiene como finalidad propiciar el desarrollo integral de jóvenes en igualdad de derechos y oportunidades. Toda una apuesta por una educación no sexista. En otras palabras, educar sin desconocer la unidad en la diversidad.

El movimiento co-educativo comienza a gestarse a partir de la década de los 70, gracias a la presión ejercida por las feministas quienes colocaron en las agendas pública el tema de las inequidades de género en la educación.

González (2013), en un artículo sobre el tema en cuestión, hace claros señalamientos en torno al surgimiento de una nueva tendencia dentro del campo de educación conocida como la Pedagogía de la Diferencia Sexual. Estos nuevos planteamientos, fueron terreno propicio para toda una gran cantidad de pesquisas investigativas desde diferentes posturas ideológicas. El gran propósito que orientó la mirada, no fue otro que ir colocando en el tapete la visibilización de las inequidades de género en los espacios educativos, a fin de concientizar sobre la necesidad de ir desmontando los estereotipos de género.

Estereotipos de género que se naturalizaron en el imaginario colectivo, contribuyendo a separar y excluir por razones de sexo. Razón por la cual, precisamos sin lugar a equivocarnos que nuestra sociedad occidental es sexista. En tanto tal, la construcción de la feminidad se hizo a partir de los patrones masculinizantes.

Es patriarcal porque sitúa el papel cultural, económico y social de los hombres por encima de las mujeres. Los géneros están jerarquizados y el masculino es considerado superior al femenino, el universal genérico. Recordemos que el patriarcado se sustenta en el androcentrismo como valor único de la realidad. Androcéntricas y sexistas son las culturas y los saberes, el lenguaje (oral y escrito) las imágenes, los libros de texto y todo el tratamiento de los mass media. Es también una sociedad heterosexista pues universaliza la condición heterosexual de todos los seres humanos, desconociendo la existencia de toda una sexo diversidad (homosexuales, bisexuales, travestis, trans género, transexuales). Sexo diversidad que es totalmente ignorada y violentada en todo el sistema educativo, expresándose con mayor fuerza dentro de los espacios universitarios. Sin lugar a dudas, estamos frente a una clara ginopia académica. Desafío que tiene que ser abordado con absoluto compromiso y respeto por quienes han decidido tomar otras opciones en su vida sexual. La institución universitaria tiene que hacer cambios radicales en su estructura curricular hacia una educación no sexista.

Significa formar de manera integral sin estereotipos de género, desarrollando sus capacidades como seres humanos y humanas independientemente de su sexo, preparándoles para la corresponsabilidad, el respeto, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones sobre su futuro a fin de convertirse en personas adultas competentes tanto en su vida profesional, como en lo personal. Finalmente, no lograremos construir una ciudadanía activa si no se consideran necesidades diferenciales de uno y otro sexo. Es necesario como primer paso, darle cumplimiento a la Carta de París: educar para el desarrollo del ser, del conocer, del hacer y del convivir. Lamentablemente, aún seguimos en mora con los acuerdos aceptados internacionalmente.

El reto está en incorporar la perspectiva de género como variable transversal a lo largo de la malla curricular (mainstreaming), con el pro-

pósito de ir abonando los caminos para la construcción de ciudadanía. Una ciudadanía que tiene que reconocer la igualdad dentro de las diferencias.

Delineando los caminos de la co educación

La co-educación en su sentido más amplio, es por definición un espacio para la convivencia. Aprender a vivir con otros y otras implica saber compartir a partir de un aprendizaje participativo e integral basado en la equidad de género. En otras palabras, educar en relación.

La importancia de abordar una educación no sexista, radica en la necesidad de construir una sociedad con igualdad de oportunidades en la que el respeto por las diferencias sea la base de las relaciones humanas. Un proceso formativo con perspectiva de género debe tender hacia la formación de profesionales donde se concienticen los principios de la equidad. De lo que se trata, es de abrir caminos hacia la superación de las brechas de inequidad de género creando las condiciones para el acceso igualitario en función de favorecer la construcción de una sociedad más justa.

Una formación con perspectiva de género, permite reflexionar y desmontar la ideología que se transmite en los espacios académicos a partir de visibilizar y analizar cotidianamente los comportamientos, roles, actitudes, saberes y competencias que se construyen alrededor de lo femenino y lo masculino.

Si nos adentramos en el análisis del actual de los diferentes diseños curriculares, podemos observar que el modelo que predomina olvida los aspectos relacionados con la diversidad, la tolerancia y el derecho a la individualidad. Los diseños curriculares incorporan en su estructura discursiva únicamente los valores tradicionales masculinos como modelo universal, convirtiéndose en el universal genérico por excelencia. Universal genérico que invisibiliza a las mujeres y las coloca como las eternas heterodesignadas.

Situación que podemos claramente visibilizar en el uso de un lenguaje sexista, reflejado en toda la estructura académica desde la forma como se redactan los documentos, hasta la forma como se nombra.

La educación universitaria actúa de manera directa en la construcción de una cultura que perpetua formas de pensamiento y acción social para reproducir la división social y sexual. Indiscutiblemente, la educación permea con fuerza la construcción de las individualidades y las identidades.

Para (Lamas, 1995), ser hombre o mujer son construcciones socio culturales. Rastrear lo simbólico construido en torno a ello, nos permite ir ubicando las marcas ideológicas responsables de la discriminación.

Los y las jóvenes cuando ingresan a la educación superior, proceden de diferentes entornos de socialización pero con las mismas representaciones sobre lo que significa ser mujer o ser hombre; vienen con un equipaje de percepciones, actitudes, valores y conductas estereotipadas sobre los roles que desempeñan tanto hombres como mujeres en la sociedad.

Estas ideas prefijadas alimentadas y sedimentadas en el imaginario, se manifiestan desde tempranas edades profundizándose aún más en los espacios universitarios (Arenas, 1996).

La adquisición del conocimiento social, es el resultado de la interacción con el medio en el cual les toca crecer e interactuar, razón que obliga poner atención no sólo en las características cognitivas sino en las pautas de interacción que forman el mundo de relación. Lo que se intenta resaltar, es la importancia que tiene el entorno familiar, los medios de comunicación y la educación en la socialización, y los efectos que ocasiona en la formación de estereotipos sexistas.

Es harto conocido que la personalidad de los seres humanos no surge de repente, es el producto de un proceso de socialización en el que intervienen una gran variedad de factores cuya naturaleza es socio-histórica. El proceso de socialización consiste básicamente en el aprendizaje social, es un proceso interactivo que se produce gracias al intercambio cultural. (Poal, 1993:76) lo define como: "...el proceso a través del cual las personas aprenden los valores, aspectos y roles de la sociedad en la que ha nacido"

Según Rocher (1968) la socialización cumple dos funciones una de homogeneización ya que los seres humanos tienen que aprender normas, valores, costumbres las cuales van a contribuir a su integración

social. La otra función, es la diferenciadora la cual se fundamenta en el sexo, la edad, la religión, el nivel socioeconómico, lo cultural, lo territorial.

La socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración de significados unos conscientes y otros inconscientes. Representaciones que se van construyendo y convirtiéndose en sentido común, las cuales funciona como mecanismo de organización y compactación del sentido (González, 2002). La socialización, proporciona los modelajes que permiten la integración social a través de un proceso de asimilación y acomodación los cuales van conformando al ser en relación.

Aprendemos a comportarnos a través del modelaje que observamos en otras personas y de lo que percibimos a través de diferentes emisores. Se aprenden conductas las cuales pasan a ser posibles modelos de comportamiento.

La visión del mundo que cada uno construye se hace a partir entre otras cosas, de los juicios que otros emiten sobre determinados aspectos y así sucesivamente, se van conformando marcas que se sedimentan y contribuyen a consolidar nuestra visión del mundo, de las cosas y de las relaciones. Representaciones que traspasan el tiempo y condicionan nuestro equipaje cognitivo y afectivo. Equipaje que refleja las marcas ideológicas impuestas. Por ejemplo, a través del lenguaje aprendemos a dividir nuestro universo taxonómicamente. Las palabras denominan las cosas y hacen que las agrupemos a partir de una determinada clasificación en nuestra estructura cognitiva. Herencia aristotélica que marca el pensamiento de occidente: separador, clasificador y diferenciador. Decía el filósofo que las mujeres y los hombres están dotados indistintamente y el género de los varones machos es siempre superior al otro. De esta manera, el niño y la niña aprenden con las primeras palabras que escuchan a separar y a construir un mundo sexista.

Los roles de género son construcciones socio históricas sobre el comportamiento masculino y femenino basados en el sexo. Las marcas de género son troqueles decisivos en la construcción de los estereotipos y por ende de las desigualdades. Son ordenadores sociales que devienen en relaciones de poder y de subordinación.

Dentro de ese proceso socializador no podemos dejar de mencionar al lenguaje como reflejo de la episteme que lo prefigura. El lenguaje refleja el pensamiento de una sociedad, pensamiento que fue impuesto y que no es otra cosa que la expresión más visible del androcentrismo de nuestra cultura; el cual pasa desapercibido porque lo hemos visto siempre como algo normal y natural representándose como universal y eterno (Moreno, 1986)

Sin lugar a dudas, el lenguaje no es neutro es transmisor por excelencia de la cultura patriarcal ad infinitum, condicionando de esta manera, toda nuestra visión de la realidad. “El lenguaje garantiza el orden patriarcal heredero y generador a la vez de una vasta tradición sexista, impide percibir lo femenino, lo desvirtúa, lo ignora y lo descalifica” (Calvo, 1990: 5).

Una de los impactos del uso de un lenguaje no sexista, es poner en entredicho la universalización que se ha hecho de toda su estructura y la invisibilización de la otra mitad de la humanidad (las mujeres). (Vincenty, 2003:3) acertadamente señala que “Las mujeres vemos desaparecer en el espejo del lenguaje la imagen adquirida de nuestra imagen sexo lingüística”

Este modo de representar y designar, es reproducido en la educación superior perpetuando la ideología androcéntrica la cual contribuye a sedimentar una serie de pautas inconscientes de conductas, y estereotipos los cuales se sedimentan en el espacio académico contribuyendo a consolidar un sistema de valores para el ejercicio del poder y la sumisión de un sexo (masculino) sobre el otro (femenino).

Coincidimos con Cabral (1995:11), cuando se señala que “ser varón y mujer en nuestras sociedades occidentales (y Venezuela no escapa a estas dicotomías) significa estar fijados/as a modelos de masculinidad y feminidad congelados y cristalizados en estereotipos sexuales y pautas de comportamiento dicotómicas: opuestas o “complementarias”

“Estos estereotipos son funcionales y operativos socialmente en la medida en que conducen al logro de una identidad de género, que define la pertenencia a un sexo y género determinado en forma estable y unívoca y, nos da ese sentimiento emocional y personal de sentirnos pertenecientes a... y, en consecuencia, adaptados/as socialmente en “armonía” y “acorde” con lo que la sociedad espera de cada cual según su sexo de asignación o incluso, vivir con contradicciones e insatisfacción por no responder a las expectativas y tipificaciones genéricas. Los

estereotipos marcan/modelan/encajan y sellan a ambos géneros en un sistema de representaciones ancestrales de lo femenino y lo masculino en una identidad biocultural que nos inmoviliza (ibídem: 12)

Basta con observar los libros de texto, la jerarquía académica, los diseños curriculares, las actividades pedagógicas entre muchos otros aspectos para darnos cuenta del papel sexista que cumple la institución universitaria a lo largo de todo el proceso formativo. En consecuencia, el género como construcción social que es, prefigura unas representaciones que se construyen desde el sexo.

Michell (2001), en un interesante trabajo pone sobre el tapete las diferentes formas de sexismo. El autor se pasea por diferentes países desarrollados y del tercer mundo. Reporta que los estereotipos sexistas, aparecen en los diferentes espacios del sistema educativo y más aún son reforzados y naturalizados por los /as docentes. Señala que los/as docentes entrevistados/as, temen poner en entredicho los tradicionales roles de hombres y mujeres por miedo a quebrar los valores morales. Un estudio realizado sobre el caso francés preparado por la Federación Sindical Internacional de la Enseñanza en 1999, señalaba que la ideología sexista desempeña un papel bien importante en la orientación laboral futura. Los y las jóvenes son conducidos/as desde los espacios académicos a introyectar valores en relación a los roles y por supuesto, a construir unas identidades que vienen a dibujar su futura inserción en el mercado laboral. Por ejemplo, los estereotipos profesionales femeninos que se construyen a tempranas edades, vienen a conformar lo que se conoce como los “guettos de empleo desfavorecido. Es decir, las mujeres van a desempeñar trabajos relacionados con su condición de mujer los cuales han sido modelados por la cultura y reproducidos en la academia. Recordamos a (Rousseau, 1988) padre de la pedagogía moderna cuando expresaba en su obra *El Emilio o de la Educación*: “Lo que mejor sabe hacer Sofía son las labores de su sexo, como cortar y coser...el trabajo que prefiere es el encaje...sabe de cocina y del servicio de la mesa... está formada para ser madre de familia” (Libro V).

Si centramos la mirada en nuestro país, el carácter sexista de la universidad Venezolana aún conserva el troquel ideológico del famoso ginebrino padre de la moderna pedagogía. Los efectos? violencia en las aulas, discriminación y reproducción infinita de los troqueles que han

marcado históricamente a las mujeres, por poseer una naturaleza que las califica como incapaces, reducidas al espacio de lo privado, a la función reproductora exclusivamente, objetos de deseo y como si fuera poco, desviación del modelo masculino.

Estas barreras que impone la educación universitaria conducen a construir la inferioridad y la superioridad, la naturalización de la violencia, la baja autoestima, la exclusión, entre otros males, creándose una especie de sub-identidad especialmente en las jóvenes universitarias. A partir de allí, se inicia un círculo vicioso que se va acrecentando a medida que la educación va incorporando nuevos y más sutiles mecanismos de exclusión.

Las consecuencias del carácter sexista de la educación, tienen una gran influencia en la vida futura. La inferioridad de las mujeres se continúa consolidando en estos espacios dando lugar a la naturalización de la subordinación. Situación que es plenamente admitida y reforzada en la academia a través del uso de un lenguaje sexista y de un espacio pensado para reforzar la desigualdad.

Qué entendemos por sexismo? (Ferrara, 2000:90) lo define como “ El establecimiento de un deber ser para cada sexo. Consiste en partir de que hay conductas o características humanas que son más apropiadas para un sexo que para otro “.

(Alda Facio, 1992:36) lo precisa como “la creencia fundamental en una serie de mitos y mistificaciones en la superioridad del sexo masculino, creencia que resulta en una serie de privilegios para el sexo que se considera como superior. Estos privilegios descansan en mantener al sexo femenino al servicio del sexo masculino. Situación que se logra haciendo creer al sexo subordinado que esa es su función natural y única”.

Por su parte (Sau, 2000: 257), entiende el sexismo como “El conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado, para poder mantener en situación de inferioridad subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino”.

El sexismo mantiene la situación de inferioridad signada históricamente a las mujeres con la finalidad de mantenerlas invisibilizadas. El termino sexismo aparece en los años 60 y fue utilizado por grupos feministas en los Estados Unidos, construido como analogía del término racismo para mostrar que el sexo era para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización.

Tales comportamientos no solo son distintos sino que suponen jerarquía y discriminación, definen relaciones de género bien delimitadas las cuales condicionan la vida de acción y relación de hombres y mujeres. Al respecto García (1996), señala al sexismo como responsable de la posición que ocupa lo masculino y lo femenino en los sistemas de parentesco, producción, política, subjetividad y ciudadanía estas ultima definidas en función de las relaciones de dominación que se establecen.

Con el propósito de hacer frente a esta situación, se han promulgado toda una serie de resoluciones internacionales para evitar el sexismo en la educación. La UNESCO ha estado trabajando en función de una educación para la igualdad. El interés ha estado centrado en evitar toda forma de discriminación y sexismo en el lenguaje utilizado en los espacios académicos. Precisa el organismo que la institución académica debe hacer todos los esfuerzos en visibilizarlo y discutirlo permanentemente a través de una acción formativa con perspectiva de género.

Las inequidades de género atribuidas al sexismo han sido construidas al considerar al hombre como el originario de la especie y la representación de lo humano (el universal genérico). Desde esta perspectiva, la mujer por naturaleza es construida como lo inferior. El modelo masculino generalizado en la academia, se expresa en la conceptualización del hombre como la medida de todas las cosas, lo que se manifiesta en la invisibilización de las mujeres en los procesos de construcción del conocimiento.

Esta desvalorización oculta a la mujer y está presente a lo largo de la vida universitaria. Las necesidades, valores, conductas y la intención con la que se presentan los contenidos ofrecen lo femenino oculto en un falso genérico. Esta situación conduce a una situación de desventaja y discriminación (Nuño, 1998).

El discurso de la igualdad de género en la educación es un simple decir. En la práctica cotidiana, esa igualdad es totalmente subvertida. Las mentes sexistas de los académicos y académicas quedan plasmadas en un hacer y en un decir para perpetuar la inequidad y alimentar la violencia de género. La academia definitivamente tiene que convertirse en un espacio para desaprender.

La educación sexista y el currículo oculto, constituyen las llaves que han consolidado el androcentrismo en la educación superior venezolana. Definitivamente todos los esfuerzos en materia educativa tienen que estar orientados a reformar la educación superior, donde el género sea un eje transversal dentro del currículo. Un currículo con enfoque de género que tome en cuenta la igualdad desde las diferencias

Existen significativos avances en universidades europeas donde el género es un eje transversal dentro de los diseños curriculares. Las luchas de las feministas europeas lograron posicionar sus agendas, logrando incorporar el proyecto de co educación en todos los niveles de la educación, dando pasos bien significativos en función de lograr equidad género sensitiva.

En América Latina, se hace imprescindible seguir insistiendo en función de una academia para la equidad y la igualdad, sensibilizando y formando a los docentes para que puedan visibilizar las inequidades de género, reflexionarlas en sus propias vidas, y luego en los espacios académicos.

Formar al recurso humano con perspectiva de género, es una tarea fundamental e impostergable para la comprensión significativa sobre las inequidades de género y los estereotipos que inconscientemente se vehiculizan a través de los contenidos, los textos, el lenguaje sexista entre otros mecanismos. Los y las docentes son transmisores de una educación sexista que no han concientizado y que es necesario que aflore para que pueda ser la educación superior un vehículo para construir ciudadanía.

Co educación: los caminos posibles

La preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación superior, ha ido surgiendo como respuesta a unas demandas que se han ido desarrollando durante estas últimas décadas desde los diferentes feminismos.

La educación se concibe como un sistema democrático, igualitario y universal cuyo sentido es la construcción de ciudadanía. La defensa por la igualdad de oportunidades tanto para hombres como para las

mujeres, se fundamenta en la fuerte convicción de que la libertad se garantiza solo mediante la eliminación de las barreras de la discriminación. El movimiento feminista ha jugado un papel fundamental en poner sobre el tapete esta discusión, propiciando reflexiones y propuestas para incorporar la perspectiva de género en el ámbito de la educación superior. Han hecho un llamado de atención intentando denunciar el mito de la igualdad formal frente a las brechas de la igualdad de facto. Sin lugar a dudas, las luchas de las mujeres feministas han contribuido a quebrar el mito de la homogenización de la mujer, y a incorporar una visión de interseccionalidad compleja que posibilite tomar distancia de los universales genéricos responsables de los estereotipos de género tan arraigados en la academia.

Dentro de las nuevas alternativas educativas para construirle caminos a la equidad de género esta la co-educación. Se parte de un concepto integral de la persona como ser integral y autónomo proponiendo una variedad de modelos que permitan a cada quién, desarrollar su personalidad de acuerdo con sus capacidades y aptitudes (Blat, 2000).

La experiencia nos demuestra que existe cierto interés en lograr la co-educación en los espacios universitarios, hay voluntades ganadas para impulsar la transversalización de género (mainstreaming). Sin embargo, existe un gran desconocimiento en relación a la concreción de la perspectiva de género como variable transversal. Mucha desinformación y profunda ginopia caracterizan a los espacios académicos. Existen resistencias que dificultan cualquier intento de subvertir el orden institucional patriarcal. Una de las mejores formas para avanzar hacia un modelo co-educativo es lograr fracturar el sistema patriarcal, descolonizando la educación y por ende desarticulando el sistema de dominación imperante en los espacios académicos. Por otro lado, se hace imprescindible analizar profundamente el peso de la colonialidad y el etnocentrismo en la producción de conocimientos. Se requiere un proceso formativo que ponga en evidencia el sexismo académico y esto pasa por una reescritura y descentramiento de las representaciones sociales sedimentadas en los imaginarios, las cuales están muy presentes en los regímenes sexuales de la cultura académica. En tal sentido, (Valdivieso, 2009:28) propone “Profundizar en la comprensión de las relaciones entre los sexos, para dar cuenta de la diversidad de formas que adquieren las relaciones de poder entre hombres y mujeres en distintos contextos culturales”

La co-educación es una tarea impostergable, tiene que ir encaminada hacia el reconocimiento de la igualdad dentro de las diferencias, en otras palabras, construcción de ciudadanía género sensitiva. Es una acción que debe involucrar a toda la comunidad, una alternativa global que pone en tela de juicio lo qué transmitimos, cómo lo transmitimos y por qué lo transmitimos. Todo ello pasa por el uso no sexista del lenguaje entre otras acciones.

Co-educar es educar para la crítica, la convivencia, el compromiso, la creatividad, la equidad de género, es decir, educar para construir caminos a una conciencia liberadora y emancipadora. La apuesta co-educativa es por una academia que privilegie la interseccionalidad para poder abordar e intervenir toda una gama compleja de desigualdades entrecruzadas, una postura interclasista e intercultural que tome distancia de toda propuesta univesalizadora, unitaria, uniforme y jerarquizante características de la moderna academia.

(De Sousa, 2009), nos invita a construir nuevos procesos de producción de conocimientos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos. Nos invita a establecer nuevas relaciones intergenericas a partir de la revalorización de grupos sociales que han sufrido de manera sistemática destrucción, opresión y discriminación causadas entre otras cosas por el patriarcado y su forma de naturalizar la desigualdad.

Finalmente, la co-educación en los espacios universitarios esta llamada a repensar su papel reorientando su destino hacia el logro de la igualdad de oportunidades, a partir de una plataforma curricular donde el género se incorpore como variable transversal, donde el lenguaje deje de ser una estructura sexista y pueda nombrar a quienes históricamente han sido heterodesignadas: las mujeres. Un giro copernicano que posibilite fracturar el régimen social de representaciones responsable de la división social y sexual de la vida. Una nueva episteme que abra espacios para el ejercicio de una ciudadanía activa donde mujeres y hombres, sean reconocidos y valorados en sus diferencias intra e inter genéricas. En síntesis, despatriarcalizar la academia si queremos construir una sociedad en y para la paz.

REFERENCIAS

- Arenas, G. (1996) *Triunfantes perdedoras*. Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga. España.
- Blat, A. (2000). Igualdad educativa entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 6. Colección Género y Educación.
- Cabral, B. y García, C. (1995). Masculino/femenino... y yo? Identidad o identidades de género. Recuperado de URL: <http://www.es.scribd.com/doc/109560628/masculino.Femenino#scribd>.
- Calvo, Y. (1990). *A la mujer por la palabra*. Heredia. EUNA. Costa Rica
- De Sousa, S. (2009). *Epistemologías del Sur. Siglo XXI* Editores. México.
- Facio, A. (1992). Cuando el género suena cambios trae: Metodología para el análisis de género del fenómeno legal: Centro de las mujeres Caracas. AEM-ULA. Venezuela
- Ferrara, V. (2000). Uso no sexista del lenguaje en la Constitución Bolivariana de Venezuela. *Educere*. Año 4. No 10. Julio-agosto- septiembre. Venezuela.
- García, E. (1996). Derechos Políticos y Ciudadanía de las mujeres. Una vía genero sensitiva y paritaria al poder y al liderazgo. Ed. CENDHU. Caracas. Venezuela.
- González, M. (2002). El discurso médico a finales de milenio. Consejo De Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- (2013). Co educación modelo transformador de las desigualdades de género. *El Periodiquito. Opinión*, p.2.
- Lamas, M. (1995). Usos dificultades y posibilidades de la categoría género. *La ventana*. No 11. pp. 9-60. México
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*. Año 5 No 12- Febrero marzo .P-70. Venezuela.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela. Icaría*. Barcelona.

- Nuño, L. (1998). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Tecnos. Madrid. España.
- Organización de las Naciones Unidas. (2001). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Autor.
- Poal, M. (1993). *Entrar quedarse y avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer- mundo laboral*. Madrid. Siglo XXI. España
- Rocher, G (1968). *Introducción a la sociología general*. Siglo XXI. México.
- Rousseau, J. J. (1988). *Emilio o de la Educación*. Ediciones Universales. Bogotá. Colombia
- Sau, V. (1990). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria. Madrid.
- Valdivieso, M. (2014). Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. En: *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Carosio, Alba (Coord.) CLACSO, Fundación CELARG. Centro de Estudios de la Mujer. Caracas. Venezuela.
- Vincenty, C. (2003). Socialización lenguaje y educación. Una mirada desde el enfoque de género. *Revista de Antropología Experimental* No 3. España.

**ÍNDICE ACUMULADO
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

(por sección, en orden alfabético/primer autor-por año)

I.- INVESTIGACIÓN

- Angulo, Nerki y Acuña, Iraima. Actitud de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, en relación a un cambio en la estrategia de enseñanza. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.
- Acosta, Morella; Areba Ana. Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la Educación Superior. Año 2008 / Vol. 1/ Nº 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.
- Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / Nº 34 / Julio - Diciembre 2009, pp. 15-48.
- Acuña, Iraima y Acuña Pérez Iraima. La papiroflexia como herramienta útil para el aprendizaje en niños: a propósito de una experiencia. Vol. 19 / Nº 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.
- Ada Dugarte de Villegas y Luis Guanipa. Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125.
- Adoumeh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.
- Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.
- Arpaia, Ana y Oviedo, Ana. Factores que influyen en la escogencia de Agrupaciones Corales y Orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Valencia – Estado Carabobo. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 35-50.
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 217-242.
- Bayona, Fabiola y Rodríguez, Iliana. Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 51-64.

- Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 71-85.
- Campos Olivett. Inserción de los estudiantes de los programas de postgrado en educación en los procesos de labor social de la Universidad de Carabobo. Año 2008 / Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.
- Castillo, Jorge. Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna. Vol. 24/ Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 35-44.
- Castro, A. Romero J. La gerencia proactiva, una perspectiva de calidad para la función directiva en la Escuela Básica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 183-201.
- Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.
- Cerisola P., Milagros. La asignatura de Práctica Profesional IV como estrategia para la interacción entre la cátedra de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE y el Inst. de Cultura Hispánica de Carabobo. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 137-159.
- Cerisola P., Milagros. Evaluación de los niveles de satisfacción del estudiante-docente con el componente de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 11-30.
- Cerisola P., Milagros. Nivel de satisfacción del profesor de Práctica Profesional con el componente de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 81-100.

- Cerisola P., Milagros. El Diseño Instruccional en la Fase Pedagógica de la Práctica Profesional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp.69-81.
- Corujo, Manuela. Influencia del curso de inducción en la prosecución y deserción estudiantil. Análisis de dos cohortes según la participación en el curso y la modalidad de ingreso. Escuela de Medicina. Año 5 / Vol. 2/ Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 31-42.
- Corral, Yadira; Fuentes, Zoraida y Maldonado Carmen. Contexto Socio-educativo y Actitud frente a las Ciencias Naturales en Estudiantes de la Etr. Simón Bolívar. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 57-79.
- Coccione, S. Evaluación de la usabilidad de las interfaces de la comunidad virtual. Investigación en bionálisis. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 70-88.
- Chirinos, José. Tecnologías comunicacionales y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación media general. Vol. 23 / Nº 42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 29-49.
- Chirinos, A. Ramírez, O. Villegas, Z. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva. En el primer año del L.B. "Luisa Cáceres de Arismendi" ubicado en el municipio Miguel Peña, Valencia estado Carabobo. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 15-37.
- Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 81-105.
- Delgado, Aura. ¿Pertinencia Social de la Oferta Investigativa, Trabajos de Grado y Líneas de Investigación en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 99-121.
- Delgado, Desirée y Herrera, Mirella. Aplicación de la técnica didáctica "casos de estudio" en la asignatura evaluación del desempeño de sistemas computacionales para la Licenciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1/ Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.

- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ Nº35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.
- Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / Nº 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo.
- Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.
- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
- Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.
- Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 11-27.
- Guanipa María y Pérez Janne. Formación Permanente del Docente en el Marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.

- Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/Nº44/ Julio- Diciembre 2014, pp. 45-58.
- Guevara, E. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 51-70.
- Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.
- Hernández, N. Rodríguez I. Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.
- Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.
- Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / Nº30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.
- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / Nº24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Marisela, Giraldo de López. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.

- Maldonado, Lusyr; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / Nº34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 49-62.
- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.
- Macías, Max y Talavera Marlene. Creación del Consejo de Extensión como órgano Coordinador de la Actividad de Extensión y Servicios a la Comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007 / Vol.1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.
- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.
- Mendoza de Ferrer, Ermelinda. Vivas, Arelis. Cambios en la Microcultura del Aula. Una vía para la construcción del Capital Social. Año 6 / Vol. 2/ Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.
- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- Mejías, Teresa. La Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva estudiantil en dos momentos Históricos - Sociales. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / Nº23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
- Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay. Vol. 23/ Nº41/Enero-Junio 2013, p.p 46-56.

- Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.
- Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22 / Nº 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 38-55.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ Nº 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/Nº42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 50-68.
- Páez, Haydée. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 91-112.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 27-45.
- Páez, Haydée. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 111-128.
- Páez Haydée y Ramos C., María Guadalupe. Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo: opinión de los estudiantes. Año 2 / Nº 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez Haydée. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.

- Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.
- Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / Nº39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.
- Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/Nº42/ Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.
- Piñero M. Alonso, M. Significados y sentidos sobre la gestión de servicio comunitario estudiantil en el escenario universitario de Barquisimeto. Estado Lara. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / Nº 17/ 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 11-35.
- Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 203-224.
- Rangel, R. La multimedia como fuente de reforzamiento lúdico para los estudiantes de contabilidad de la FaCE-UC. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.
- Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de títeres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.
- Ramos, Eithell. Elementos para el estudio de estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 63-87.

- Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 155-171.
- Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 38-49.
- Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 69-89.
- Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / Nº 21/ 2003, pp. 109-126.
- Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / Nº 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 93-108.
- Rodríguez, A y Gallegos J. Estudio sobre la Actitud y la utilización de Medios de Información y Comunicación por Alumnos con déficit visual. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.
- Rojas, M. Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico científica en inglés. A escritura técnico científica en inglés. Vol. 20 / Nº36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.
- Rojas, Aída y Rojas, Marly. Propuesta para el desarrollo de la gimnasia para todos en la República Bolivariana de Venezuela. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 56-65.
- Salazar Medina, Maritza. Paradigma dialógico de nuevas opciones en la ciencia de la Educación -Abordaje Intersubjetivo a la Problemática de las Drogas-. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp.193-200.
- Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.

- Semiaf, R. Dolores, M. Pinto, M. Aprendizaje cooperativo: Una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.
- Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 31-50.
- Sierra M., Carlos Alberto y Sanabria, Zuleima. La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 13-34.
- Steel, S. Sánchez, V. Actividades deportivas como estrategia para la disminución de la violencia en el sexto grado sección A de la Escuela Rural Bolivariana San Juan de Dios Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 279-291.
- Talavera de F., Estefanía y Fernández Verónica. El Docente Investigador, asesor y facilitador y su relación con la calidad en la tesis de grado de los alumnos cursantes del décimo semestre de la mención Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 87-109.
- Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaguirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.
- Trestini, María Luisa y Hernández, José. Abordaje en el desempeño gerencial de los docentes del modelo "Educación como continuo humano" en la mención educación para el trabajo Sub. área comercial de la Facultad de Ciencias de la de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 15-36.
- Trestini, M. y Marcano, A. Talavera, M. La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.
- Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.
- Valencia, Mónica. Programa de Asesoramiento Vocacional dirigido a los estudiantes del Primer Semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.

- Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.
- Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.
- Villarreal, J. Villarreal, J. Importancia de capacitar al gerente de aula en el marco de la protección integral prevista en la Ley Orgánica para la protección de niños, niña y adolescente. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010. pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 15-34.

II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

- Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.
- Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.
- Equipo designado para la creación del Diseño (Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée). Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / Nº21 / 2003, pp. 71-91.

Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.17-33.

Rojas Ugas, Pedro N. Modelo "IOE" de programación creativa. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.173-193.

Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

III.- PONENCIA

Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.

Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.

Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.

Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.

Durant, Marilin. La inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la orientación. una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.

Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 155-163.

Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

Guevara, Edilberto. Un método de extensión en proyectos de conservación de cuencas basado en la educación de adultos. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 165-175.

- Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, pp. 15-34.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 117-142.
- Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 11-40.
- Latouche, Huxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 167-191.
- Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.195-203.
- Materán, Doris. Programa pedagógico orientado hacia la formación gerencial del recurso humano, en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 65-91.
- Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.
- Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 35-49.
- Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.
- Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero- Junio 2005, pp. 177-190.
- Paiva, Andrews. La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Año 5 / Vol. 2, Julio-Diciembre 2005, pp. 133-142.
- Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.

- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 155-172.
- Sanabria, Hilda. ¿Puede pensarse en un proceso de selección de la carrera de educación bajo una visión humanista? Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero- Junio 2005, pp. 161-175.
- Santos de Fernández, Martha Cecilia. El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.
- Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/Nº41/ Enero-Junio 2013, p.p. 15-26.
- Segura Bazán, Maritza. Vigencia del humanismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 89-106.
- Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

IV.- ARTÍCULO

- Acosta, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donalk Schon. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- Acosta Rodríguez, Morella. El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vigotskiana vista desde la complejidad. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.
- Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 141-157.
- Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciudadana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.
- Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 95-107.
- Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.
- Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.
- Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/ Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 113-121.
- Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.
- Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.
- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.

- Barroeta, Claudia. La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 79-87.
- Britapaz, Lismey y Orfila, Rosmel. Evaluación de niños obesos en el área de Educación Física, Deporte y Recreación del subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-1125.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 119-132.
- Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.
- Castellanos, Raymi. La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Lluís Duch. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 144-160.
- Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.
- Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.
- Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 158-169.
- Campos, O. Araque, W. Una mirada al rol de gerente o promotor social del estudiante de Práctica Profesional I. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.
- Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.
- Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.
- Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 155-171.
- Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ Nº 19 / 2002, pp. 123-135.

- Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 170-203.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ Nº41 /Enero-Junio 2013, p.p. 107-118.
- Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.
- Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 189-203.
- Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 95-103.
- Delgado, Coral. Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones. Vol. 24/ Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 59-78.
- Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.
- Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 221-241.
- Dirinó, Lesvia. Calidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 69-75.
- Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.
- Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Franco, Ginoid. Cultura de Paz en la Formación de Lideres Escolares. Vol. 23/ Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 99- 106.

- Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 107-121.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 204-228.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.
- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.
- Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.
- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.
- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N º 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.

- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 174-191.
- Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 159-180.
- Illas, Wilfredo. Aproximación a los procesos educativos del adulto: pistas para caracterizar el perfil del educador de adultos. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 127-146.
- Illas, Wilfredo. Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 88-112.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / Nº 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 57-67.
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.
- Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calida de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.
- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 133-146.

- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.
- Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.
- Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.
- Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.
- Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.
- Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 69-82.
- Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 170-183.
- Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.
- Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/ N°43/Enero-Junio 2014, pp. 161-181.
- Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.
- Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / N° 33 /Enero-Junio 2009, pp. 183-200.

- Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.
- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 57-68.
- Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.
- Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.
- Ortiz, José y Mora, Angela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- Oviedo, Melba y Villegas, Solveig. La adecuación como propiedad textual en los órdenes del discurso que configuran el texto Lengua y Literatura (1982) de los autores Peña y Yépez para el primer año de educación media, diversificada y profesional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 65-75.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.

- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 130-143.
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 37-55.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.
- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 76-94.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigereenciales. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / Nº 39 / Enero- Junio 2012, pp. 170-182.
- Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.
- Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.

- Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109
- Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.
- Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.
- Segura, Élide Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.
- Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 122-140.
- Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.
- Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia meta-ficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 108-129.
- Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 108-129.
- Talavera Marlene, Trestini María L. y Arelis Marcano. Educación ambiental afectiva. Una propuesta de educación ambiental para la formación de la conciencia ecológica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.
- Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.
- Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.
- Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.

- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 187-200.
- Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / Nº 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

V.- ENSAYO

- Arenas, Ana Karina. Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 209-226.
- Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N º 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Albers, Isabel y Noguera, Mª Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 238-250.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p.

- Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 227-237.
- Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 247-260.
- Amaya, R. y Amaya, Z. ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde la visión de Francisco López Segrera. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 227-237.
- Archila, C. Tendencias de las TIC y su influencia en la enseñanza en la educación primaria. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 255-274.
- Aramburu, Olson. Innovación y creatividad del docente valor esencial en la deconstrucción de su praxis. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 196-217.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 235-250.
- Barbera, Gerardo. El Problema de la Muerte como Dimensión Antropológica Según el pensamiento de Edgar Morin). Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 205-225.
- Barbera, Gerardo. Fundamentos de la "Educación en Valores" en la obra de María Guadalupe Ramos. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmaskov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 184-195.

- Cáceres Torres, Orlando. Perfil de la persona creativa. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 237-260.
- Campbell, Yilmar. Geografías traviesas: una propuesta lúdica para el disfrute estético de la lectura en el aula. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 199-211.
- Cochiarella, Carlos. Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 265-276.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.
- Correa Feo, Anamaría. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.
- Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.
- Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 234-246.
- Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.
- Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.
- Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 171-188.

- Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 165-177.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Episteme de la geometría derivado de la enseñanza a través de los entornos inteligentes y las redes de información. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 218-232.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.
- González de Rojas, Tibaire y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / Nº 20/ 2002, pp. 229-230.
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 277-292.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.

- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de el método. Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, pp. 249-264.
- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.
- Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.
- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.
- Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ Nº 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.
- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.
- Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.
- Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.
- Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.
- Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.
- Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.
- Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 161-183.
- Oliveros, Solangel. Enfoque gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la física a nivel de la educación universitaria. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.
- Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.

- Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 167-184.
- Reyes, Saydith. Legislación indiana y gaditana: dos versiones en la evolución del derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 200-211.
- Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 229-248.
- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero- Junio 2005, pp. 33-45.
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.
- Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 /Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.
- Sánchez De Franco, Brígida Ginoid. Cuadrantes del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universiada de Carabobo. Vol. 24/ Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 196-208.
- Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 182-195.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.

Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.

Vallejo, Grisel. La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 224- 235.

VI.- LITERATURA. Poesía**

Betancourt J. José Ramón. Camino-Piropo y Flores. Oración al Dios Padre Creador. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 191-193.

Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 211-215.

Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp.

Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro “Contrapáginas” (inédito). Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 225-228.

Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 225-229.

VII.- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Conversaciones en el Patio Rectoral” de Ángel Orcajo; “La metáfora en Aristóteles” de Manuel Sánchez y Luisa Pla de Sánchez; “Investigación, Alfarería y Carpintería” de Agustín Blanco Muñoz; “Reencarnar el espíritu de Bolívar” de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 279-282.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Para educar en Valores. Teoría y Práctica” de María Guadalupe Ramos; “Ética y ciudadanía” de Fernando Savater. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 195-207.

Barbera, Gerardo y Ramos C. María Guadalupe. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Primero Lectura de Norma Valero; “Notas y digresiones” de Rafael Victorino Muñoz; “Enseñanza de la Lengua dentro del contexto sociolingüístico” de Maritza Bolívar; “Ética, Locura y Muerte” de Gerardo Barbera. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 229-233.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Canoabo y sus festividades” de María Narea; “Las olas repetidas” de Natalia Chourio. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 229-230.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.

León, Edgar. Libro: “Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros” de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

***RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS**

Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 267-277.

*** Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 21.**

**** Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 25.**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Volumen 24, Nº44, Julio - Diciembre, 2014.
fue impresa en el mes de Marzo de 2015 en los talleres de Corporación ASM, C.A.,
en Valencia, Venezuela.
La edición fue de 500 ejemplares



Universidad
de Carabobo



CONSEJO DE DESARROLLO
CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



Fondo Nacional de Ciencia, Tecnológica e Innovación
Adscrito al Ministerio de Ciencias y Tecnología

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

PONENCIA

Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales

Henry Herrera Infante

INVESTIGACIÓN

Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna

Jorge Castillo

Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado

Alexis David Guerrero Zambrano / Elvana Coronel Juárez / María Angélica Rodríguez

ARTÍCULO

Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones

Coral Delgado

La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina

Claudia Berroeta Celis

Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria

Wilfredo Illas

Acreditación y calidad universitaria

José Álvarez Solano / Belkis Dommar Pérez

El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia?

Luis Sierra Posso

Competitividad y calidad de la educación en América Latina

Magdiel Acosta Noy

La educación física en el nuevo diseño curricular

Mary Carmen Camacho

Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario

Nadia Colasante

Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI

Natalia Chourio Urdaneta

El docente como modelo en la educación en valores

Radhis García de García

ENSAYO

Afectividad y emociones en el docente de Educación Física

Magda Elena Rivas

Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de *el método*

Heddy Hidalgo Rivero

Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social

Carlos Cochiarella

Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate

María Cristina González Moreno / Yamile Delgado de Smith