

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACION

Segunda Etapa Año 2015 - Vol 25 N° 45. ENERO- JUNIO
Valencia •ISSN 1316-5917 •PP 199002CA66



Autora: Lucila de Santos **Título:** Anturios para el Caribe **Técnica:** Oleo sobre lienzo
Medidas: 89 cm x 58 cm **Año:** 2009

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

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa / Año 2015 / Vol. 25/ N° 45. Valencia, Enero - Junio

Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

©FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALENCIA, EDO. CARABOBO. VENEZUELA.

Depósito Legal: PP199002CA66

ISSN: 1316-5917

Código Revencyt: RVR031

FONACIT: Reg-2006000004.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, Edif. Administrativo, Piso 1, Naganagua - Edo. Carabobo, Venezuela. Telefax: (0241) 615.63.30 (0241)-6005000 e-mail: revistafaceuc@gmail.com.

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

REVENCYT: Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología:

<http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>

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/crvenezuela.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 Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención. El Comité Editorial autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.



AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Pablo Aure

Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ginoid de Franco

Decana

Asistente de la Decana

María Auxiliadora González

Asesor de la Decana

José Luis García

DIRECCIONES

Magaly Rojas

Dirección de Escuela

Elizabeth Martínez

Dirección Académica

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

Marilyn Durant

Dirección de Extensión Pedagógica

José Tadeo Morales

Dirección de Estudios para Graduados

Nolberto Gonçalves

Dirección de Tecnología e Información

Martha Cecilia Santos

Dirección de la Revista Ciencias de la Educación

Wilfredo Illas

Dirección de la Revista Arjé

AUTORIDADES DE LA REVISTA

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Brígida Ginoid Sánchez de Franco Decana-Presidenta

Facultad de Ciencias de la Educación-UC

Martha Cecilia Santos

Editor-Jefe

Directora

Facultad de Ciencias de la Educación

Hilda Pérez

Asesora Jurídica – UC

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Brígida Ginoid de Franco / FaCE-UC

Dra. Alba Caroccio/ Universidad Central

de Venezuela

Dra. Coral Delgado/U. Simón Bolívar

Dra. Amada Mogollón / FaCE-UC

Dr. Wilfredo Illas/ FaCE-UC

Dra. Thairy Briceño/ FO-UC

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

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

Dr. Gustavo Ángeles/Universidad

de Guadalajara. (México)

ASISTENTES AL EDITOR-JEFE

María Adilia Ferreira/ Facultad de Ciencias de la
Educación-UC

Liliana Mayorga / Facultad de Ciencias de la Educación-
UC

ADMINISTRACIÓN SOFTWARE

PLAGIARISM CHECKER X

Carlos Moniz / Facultad de Ciencias de la Educación-UC

Árbitros de esta Edición

Tulio Cordero, Iliana Rodríguez, María Coromoto
Pérez, Lesvia Dirinó, Amada Mogollón, Kelly Bravo, Olson
Aramburum, Juana Ríos, Marilyn Durant, Glenys González,
Nolberto Gonçalves, Nestor Avián, Mitzzy Flores, Jorge
Castillo, Ángel Omar García, Juan Manzano, Brígida
Sánchez, Grisel Vallejo

TRADUCTORAS

Dra. Omaira Chacón

Dra. Alehem Fernández

APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE

María Adilia Ferreira/ Facultad de Ciencias
de la Educación-UC

Liliana Mayorga / Facultad de ciencias
de La Educación-UC



Ulises Rojas

Vicerrector Académico UC

Presidente CDCH-UC

Dra. Ana Rita de Lima

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 indexada, 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

Cada nuevo número de Ciencias de la Educación es un desafío que nos devuelve permanentemente al círculo de lo inacabado, fuente permanente de aprendizaje, de resignificación y de reconstrucción dinámica y flexible de los cimientos que nos sustentan como órgano productor de conocimiento y como espacio inherente al diálogo de saberes. Esta nueva edición no solo es expresión de esa dinámica inconclusa que nos mantiene en permanente actualización y transformación, sino que además es una demostración de que en ese camino transitado una y otra vez nos van quedando interesantes productos agregados como la madurez escritural, la rigurosidad investigativa y el aporte científico que también resulta inacabado dado que se constituye en instancia para pensar, dialogar y generar nuevas rutas epistémicas que posibiliten una reflexión abierta, integral y constante en torno a los rumbos e incertidumbres que demarcan y reconfiguran progresivamente el mapa de la educación en sus diversas problemáticas y en sus constantes desafíos.

En esta ocasión, presentamos un nutrido número de trabajos agrupados en tres rubros. En la sección de artículos figuran los aportes de Rolando Smith, Gabriel Parra, Roger Pita, Gladys Maritza Bolívar, Frank Hernández, María Cristina Arcilla, Karina Avendaño y Carlos Granadillo.

Por su parte, en la sección de ensayos, se citan diversos trabajos que se pasean por diversas áreas de reflexión, entre ellas: lo digital, filosófico, cultural y musical. De esta forma, tenemos en este rubro los siguientes títulos: identidad semántica del docente universitario en el mundo-de-vida-digital, nuevas claves para acceder de la información al conocimiento; Mutatis Mutandis en el método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin; seguidamente, la inteligencia cultural del ingeniero y el gran arco en el pensamiento de Michael Carrithers; y, finalmente, valores primordiales que se transmiten mediante la educación musical moderna.

Interesa ahora el rubro de investigación. Nos encontramos en él con cuatro trabajos: una visión que, desde la acción comunicativa, nos permite entender la era digital y su impacto electrónico en la gestión gubernamental latinoamericana; el segundo de ellos nos conecta con los nudos críticos que se plantean en la educación media, al desarrollar procesos educativos vinculados con el aprendizaje de la geometría; seguidamente, tenemos una investigación centrada en esa interesante tríada de la administración educativa: gerencia-educación-docente, que vista desde una dinámica organizacional, nos convoca a reflexionar el papel de la gerencia educativa en los retos y horizontes que permanentemente se plantean y proyectan actualmente a la educación venezolana; por último, y no menos importante, encontramos un aporte investigativo que nos conecta con esos roles fundacionales de la profesión docente: planificación, facilitación y evaluación, cuyos roles son asumidos y tratados no solo desde una mirada epistémica, sino desde un permanente ejercicio de transformación que viene a problematizar; pero también a actualizar, esas nuevas formas de intervención y mediación que se están exigiendo al docente de hoy.

De esta forma se cierra la presente edición, dejando abierto, insistimos, el compromiso de nuestra Revista Ciencias de la Educación, tanto con la producción de saberes por parte de nuestros dedicados autores, como por la difusión de los mismos hacia nuestra comunidad académica nacional e internacional que es nuestra razón de ser, que es ese espíritu interlocutor, vector fundamental de nuestras búsquedas, elaboraciones y reflexiones.

Prof. Martha Santos

Directora - Editora

Revista Ciencias de la Educación

TABLA DE CONTENIDO

| TÍTULO PRODUCTO- AUTOR (ES) | Pág. |
|--|---------|
| Presentación..... | 5 |
| Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación..... | 8-11 |
| Instrucciones para los árbitros..... | 12 |
| ARTÍCULO | |
| Crisis de simultaneidad en relación educación trabajo | |
| Simultaneity crisis in the relationship between education and work | |
| Smith, Rolando | 15-30 |
| Tesis doctoral y anclajes gnoseológicos. Creatividad y enlaces cognitivo-tensionales del conocimiento en la Educación Universitaria | |
| Doctoral thesis and its gnoseological anchors. Creativity and cognitive-tensional links of knowledge in Higher Education | |
| Parra, Gabriel | 31-42 |
| El proceso de expansión de las escuelas públicas de primeras letras en Venezuela durante el periodo de la Gran Colombia. | |
| The expansion process of the public first letters primary schools in Venezuela during the Great Colombia period | |
| Pita, Roger | 43-63 |
| La Ironía: recurso discursivo y cognitivo. Aproximación al análisis pragmático-discursivo de la ironía a través de un editorial de Laureano Márquez | |
| Irony : discursive resource and cognitive. Pragmatic approach to discourse analysis of irony through an editorial Laureano Márquez. | |
| Bolívar, Gladys Maritza | 64-74 |
| Análisis del proceso intercultural de los géneros musicales caribeños y su incidencia en la Educación Musical | |
| Process analysis intercultural musical genres caribbean and its impact on the Musical Education | |
| Hernández, Frank | 75-84 |
| Criterios fundamentales para el diseño y análisis de la articulación curricular. | |
| Fundamental criteria for the design and analysis of articulation of the curriculum | |
| Arcila, María Cristina | 85-96 |
| Historia de vida de Ángel Travieso: perspectiva de la indigencia | |
| History-of-life of Ángel Travieso: Indigence experience | |
| Avendaño, Karina | 97-108 |
| Importancia del lenguaje en el discurso oral y el discurso escrito: una visión postmoderna | |
| Importance of the language in the oral and written discourse: a postmodern vision | |
| Granadillo, Carlos | 109-119 |

ENSAYO

Identidad semántica del docente universitario en el mundo-de-vida-digital. Nuevas claves para acceder de la información al conocimiento

University professor's semantic identity in the digital world and the new keys to access from information to knowledge

Ruffino, Juan Antonio / Santos, Martha Cecilia120-129

Mutatis mutandis en el método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin

Mutatis mutandis René Descartes to approach from the perspective of Edgar Morin

Ferreira, María Adilia 130-140

La inteligencia cultural del ingeniero y el gran arco en el pensamiento de Michael Carrithers

Engineers' cultural intelligence and the great arch according to Michael Carrithers

Rodríguez, Trina March 141-152

Valores primordiales que se transmiten mediante la Educación Musical moderna

Fundamental values transmitted by modern Musical Education

Ramos, Sergio 153-163

INVESTIGACIÓN

Acción comunicativa, gobiernos electrónicos e infocidadanía en latinoamérica.

Communicative action, citizen and electronic government in latin america

Hernández, Luis Alonso p.p 164-173 164-173

Errores en el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos en Educación Media General.

Errors in learning of figures and solid geometric in General Education Media

Tovar, Emma / Mayorga, Liliana174-186

Holos gerencial en el hecho docente, episteme y deontología. Arjé poiético de la educación venezolana

Managerial holos on teacher's factual, episteme and ethics. poetical arje education of Venezuela

Lizardo, Lesvia/ Escobar, Saúl 187-199

El desempeño del docente venezolano como planificador, facilitador y evaluador

Performance of the venezuelan teacher as a planner, promoter and evaluator

González, Iris / Chacón, Omaira 200-209

Índice Acumulado..... 210-231

NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

NORMAS PARA PUBLICAR: Instrucciones para los Autores Revista Ciencias de la Educación

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 un (1) CD del trabajo en tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cm., derecho e inferior 2,5 cm. grabado en Word bajo ambiente Windows.

3. La primera página del ejemplar con identificación personal debe contener título, autor(es), correo electrónico (indispensable), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la Sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).

4.*Secciones:

I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de investigación.

II. Diseño Instruccional

III. Ponencia / Conferencia.

IV. Artículo.

V. Ensayo

VI. Reseña Bibliográfica

5. La extensión en trabajos de investigación, ponencias o diseños no debe exceder las veinticinco (25) páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

6. Los trabajos deben estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 180 palabras e interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras Clave (que faciliten la búsqueda en la red). El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por

las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía, el autor debe incluir sólo la citada en el texto.

7. Criterios para la elaboración de un resumen

Para una Investigación Empírica:

Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del análisis de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando proceda. Conclusiones y recomendaciones.

Para una Investigación Documental:

Objetivo de la investigación, descripción del tópic, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

8. Cada miembro del Comité de Arbitraje, enviará a la Dirección de la Revista, un informe escrito con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los Árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

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

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los Árbitros y elaborará el definitivo que se 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.

9. No se devuelven los textos originales.

10. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo de su adecuación a la normativa y calidad académica.

11. No se aceptarán trabajos que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Diseños Curriculares.

12. 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.

13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.

14. Los autores sólo publicarán nuevamente después de transcurridas cuatro ediciones de la Revista Ciencias de la Educación

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a: Oficina Sede de la "Revista Ciencias de la Educación", Edif. Administrativo, Piso 1, Facultad Ciencias de la Educación (Nueva Sede), Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. e-mail: revistafaceuc@gmail.com Telf.: 0241- 615.63.30 (0241)-6005000.

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

The “Revista Ciencias de la Educación” publishes the academic papers related to the social sciences field, produced by the academic staff who works at the Faculty of Education. It also gives the opportunity to other academic members from different universities worldwide. Its philosophy is placed under the humanistic area. This journal tries to project the reflective thought on topics of interest for teachers and students. It aims to lead the deep knowledge that the man needs and our society requires.. Its objectives are focused on providing an informative service of several researches in the social sciences field. It also provides a stimulus for the production of knowledge and innovative research.

Instructions to Authors

- 1) Papers should not have been published before nor be currently under consideration by other journals. If the paper 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 one CD, recorded as 97-2003 word format, in separate files, leaving 3 cm for left and superior margins and 2, 5 cm for right and inferior margins.
- 3) The first page of the copy which has the author’s identification, should include the title of the paper , 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 paper will be published and the abstract. Papers which do not include these requirements will not be accepted.
- 4) The Sections *:
 - I RESEARCH: Either in progress or concluded
 - II INSTRUCTIONAL DESIGN
 - III LECTURE
 - IV ARTICLE
 - V ESSAY
- 5) Papers (Research reports, articles , designs, etc .) should have (15 pages in length minimum) and (25 pages in length maximum), including the references .
- 6) Papers should be written in 1/5 intermediate spacing, using 12-pt Arial and be preceded by an abstract of no more than 180 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. All papers have to get strict adherence to the rules of style, writing, quotations and references established by American standards of Psychological Association (A.P.A.). In relation to references, the author must include only what was cited in the text.

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.

8) 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

9) Papers are never returned to authors.

10) The publication date of the paper depends on its submission date, as well as on its adequacy to the norms and on its academic quality.

11) Papers that have been made from more than (3) authors will not be accepted, except the curriculum design papers.

12) All the terms used in a paper, date, style and content published in the "Revista de Ciencias de la Educación" Faculty of Education Sciences at the University of Carabobo, are the sole responsibility of their authors, so that the team editor or the CDCH -UC , institution are not responsible for their writings.

13) The authors can only publish their new papers again after four editions of the "Revista Ciencias de la Educación ".

14) Please abstain to send all papers that do not match to the established standards of publications, mentioned above.

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 Telf. 0241-615.63.30

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los Árbitros tendrán como misión:

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

Informar al(a) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito -absolutamente confidencial-, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

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

Funciones del Comité de Arbitraje Interno:

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



**10 DÍAS HÁBILES PARA LA ENTREGA DE OBSERVACIONES
 DE INFORME DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS DEL ARBITRAJE
 REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

CÓDIGO DE ARBITRAJE: _____

FECHA: _____

Estimad@ Profesor@:

La Dirección de la Revista Ciencias de la Educación, ha considerado seleccionarlo para integrar el equipo de árbitros. El siguiente instrumento le guiará en la realización del trabajo de manera sistemática. Le recomendamos señalar en el texto papel o electrónico las indicaciones, para que el autor pueda comprender y hacer los correctivos indicados por Usted. Dispone de hasta 15 días hábiles para hacer entrega de las observaciones. Una vez que consigne la producción evaluada, podrá retirar la constancia de Arbitraje. Agradecemos su colaboración.

TÍTULO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL: _____

SECCIÓN: _____

CRITERIOS A EVALUAR: INDICAR MARCANDO CON "X" UN SI O UN NO LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

| CRITERIO DE EVALUACIÓN | | SI | NO |
|------------------------|---|----|----|
| 1. EL TÍTULO: | 1.1. ¿Número de palabras entre 16 y 20? | | |
| | 1.2. ¿Es claro y coherente? | | |
| | 1.3. ¿Está vinculado al resumen? | | |
| 2. LAS PALABRAS CLAVE | 2.1 ¿Las palabras Clave tienen entre 3 y 5 palabras? | | |
| | 2.2 ¿Están referenciadas en el título, el resumen y en el desarrollo del escrito? | | |
| 3. EL RESUMEN | 3.1 ¿Tiene como máximo 150 palabras? | | |
| | 3.2 ¿Presenta objetivo? ¿Metódica? ¿Indica las partes? ¿Asoma resultados? | | |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| 4. EL CUERPO DEL TRABAJO | 4.1 ¿La introducción amplía con centralidad el resumen y señala las partes que aborda? | | |
| | 4.2 ¿Están articuladas a lo largo del trabajo las partes ofrecidas en el resumen? | | |
| | 4.3 ¿Utiliza fuentes primarias? | | |
| | 4.4 ¿Utiliza fuentes de especialistas? | | |
| | 4.5 ¿Integra referencias de los últimos 5 años? | | |
| | 4.6 ¿Los autores citados aparecen en las referencias? | | |
| | 4.7 ¿Las citas textuales y el parafraseo utilizan las normativas? | | |
| | 4.8 ¿Se expone con coherencia y claridad el tema tratado? | | |
| | 4.9 ¿Se presenta el contenido de manera creativa/novedosa? | | |
| | 4.10 ¿El trabajo responde a los criterios normativos de la escritura ofrecida: ensayo, artículo e investigación? | | |
| 5. REFERENCIAS | 5.1. ¿Aplican las normas APA en las referencias? | | |
| | 5.2. ¿Las referencias aparecen en el texto? | | |

Nota: Todo artículo será verificado mediante el software antiplagio, para garantizar las publicaciones inéditas. Según su consideración el trabajo arbitrado:

| Nº | INDICADOR | MARQUE CON "X" |
|----|---|----------------|
| A | SE PUBLICARÁ SIN CORRECCIONES | |
| B | SE PUBLICARÁ SI EL AUTOR REALIZA LOS CORRECTIVOS SUGERIDOS POR LOS ÁRBITROS | |
| C | NO SERÁ PUBLICADO | |

Funciones de los Árbitros Externos:

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

CRISIS DE SIMULTANEIDAD EN RELACIÓN EDUCACIÓN TRABAJO
SIMULTANEITY CRISIS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND WORK

*Rolando Smith Ibarra

Correo: rsmith@uc.edu.ve

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo

*Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Carabobo. Ocupó el cargo de Director de la Escuela de Relaciones Industriales, Secretario y Vicerrector Académico de la Universidad de Carabobo. Actualmente es Coordinador del Laboratorio de Investigación en Estudios del Trabajo (Lainet). Pertenece al sistema nacional de investigadores PEII, nivel C.

Sección: Artículo

RESUMEN

En este trabajo se analizan las vinculaciones que históricamente han caracterizado los mundos de vidas institucionales de la educación y el trabajo. Para el abordaje de la problemática se hace un análisis de los procesos de transformación de la cuestión educativa y laboral; se hace énfasis en la necesidad de superar el binomio formación empleo a objeto de recolocar la discusión en el ámbito de los hechos sociales. La relación educación y trabajo debe ser restituida orgánica y funcionalmente, como palanca del desarrollo sustentable y una relación que debe permear transversalmente a la sociedad (hacer el saber para saber hacer teniendo como eje esencial a los ciudadanos como garantes de justicia social). Todo el ejercicio discursivo nos conduce a valorar la formación centrada en, para y con la gente en acciones donde se valore el trabajo, como acción liberadora.

Palabras clave: Educación, trabajo, simultaneidad.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

In this study, the linkages that have historically characterized the institutional life worlds of education and work are analyzed. For addressing the problem an analysis of the processes of transformation of the education and employment question becomes; the emphasis is on the need to overcome the job training to reposition the object of discussion in the field of social facts binomial. The relation between education and work must be restored structurally and functionally, as a lever for sustainable development and a relationship that should permeate across society (do knowledge to know to do, having as essential axis citizens as guarantors of social justice). All discursive exercise leads us to value the training focused on for and with people in actions where work is valued as liberating action.

Keywords: education, work, simultaneity.

I.-Introducción

Crisis de simultaneidad en la relación Educación Trabajo alude a la ausencia de sincronización concurrente entre la escuela y el mercado de trabajo, entre la formación y el mundo laboral, como hechos sociales. La educación como hecho social institucionalizado a través de los espacios de formación (formales, informales, no formales) y el trabajo como proceso social que articula capacidades, habilidades, destrezas con medios de trabajo en la construcción de los mecanismos (bienes y servicios) que permiten satisfacer sus necesidades, constituyen los fundamentos esenciales que permiten que la sociedad alcance la realización de sus ideales suscritos en su carta fundacional. Al respecto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala:

Artículo 3. ° El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

La educación como institución social tiene en sus valores éticos, estéticos y cognitivos, bajo marcos regulatorios socialmente estatuidos, los mecanismos que históricamente le han permitido la socialización e integración social de los individuos al todo societario y endocultural.

La organización del todo educativo no es distinta a las formas organizativas dominantes en el todo social y reproduce en su dinámica los aspectos dominantes del paradigma de origen (Burocrático, Taylor- fordista, post fordista entre otros) Esto resulta interesante en tanto por ejemplo la educación se expresaba como un espacio de libertad, de formación del espíritu pero bajo cánones estatuidos como racionales donde el control social sobre el proceso es vital a los intereses de la sociedad emergente o consolidada.

La escuela aparece en ese sentido sentenciada en su funcionamiento por los dispositivos de control. Al respecto la Unesco (2008) en un documento de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Educación y Trabajo señala que tanto la escuela como el trabajo no escapan al poder disciplinario.

La disciplina “estructura tanto el espacio como el tiempo de su utilización completa, los convierte en espacios y tiempos utilizables enteramente mediante una serie de técnicas” (Foucault, 1975, p.p. 145-146) entre ellas la clausura, el parcelamiento, la regla de los emplazamientos funcionales, la planificación del tiempo, la elaboración temporal de las funciones.

El trabajo, hecho social, que debe ser abordado desde la perspectiva del proceso social que articula las personas con sus medios para la producción de bienes y servicios, es esencialmente un escenario social de intercambio y de vinculación social. Como bien social está revestido de legitimidad en su ejercicio, distribuye roles, es un escenario de ejercicio de la autoridad, en un medio de dominación signado, en la sociedad capitalista, por la división del trabajo y por un ejercicio positivo, racional constituido por marcos regulatorios que rigen la conducta de sus actores.

La educación y el trabajo se articulan social e históricamente en un continuo que fija roles, asigna funciones en el contexto de la división social del trabajo. Ambos procesos permiten la construcción simbólica de representaciones sociales del quehacer cultural y socio económico de la sociedad, siendo a su vez, espacios estructurados en los cuales permea la vida social, como constructor de identidades. La educación es el espacio de construcción y difusión de los saberes, de la cultura y su administración. El trabajo es la entidad social que construye

el hacer de la sociedad. El saber hacer, el hacer el saber es el espacio de relación donde los sujetos históricos definen sus actuaciones.

El acto educativo es de vínculo social y constructor de identidades, de concientización cultural, conductual y valorativa de la sociedad; por tanto, la educación es un proceso que guía, conduce, forma, instruye siendo inherente a la condición social y humana, tal y como lo es el trabajo, como actividad humana cultural que permite que los sujetos con sus medios de trabajo, transformen la naturaleza y a ellos mismos.

Dar cuenta de la cuestión educativa y laboral es saber hacer el saber y el hacer y a su vez hacer saber el hacer con contenidos, con productos. Ese proceso invoca a la concurrencia sistémica y valorativa de los hechos educativos y laborales en un contexto intermediado por lo económico, lo social, lo político y sujetos a transformaciones, (metamorfosis de la cuestión social), donde se adoptan y se practican acciones organizativas, valoradas por el entorno como pertinente, útiles. La sociedad asume posturas y acciones en correlación al estado de las formas administrativas de focalizar su desarrollo (burocracia, estructuras flexibles, adaptativas).

Se trata de saber que ambas expresiones tienen un sentido integrativo en tanto a través de la educación nos hacemos necesarios y pertinentes y con el trabajo, como acción vital nos hacemos educadores de la vida social y productiva.

II.- Metamorfosis de la cuestión educativa y laboral

Los avances tecnológicos y su vinculación con los contenidos de la organización social del trabajo nos permiten visualizar una manera distinta de relacionar los factores básicos sobre los cuales se explicaba el quehacer de las organizaciones y su impacto en los contenidos del empleo y, por consiguiente, en los factores sociales que se estructuraban alrededor de la formación de las personas.

En efecto, la situación actual de las organizaciones productivas, impactadas por la llamada revolución científica tecnológica o tercera revolución industrial, le han dado al problema de la productividad, del empleo y la formación, contenidos no sólo distintos, sino esencialmente diferenciados, donde el factor humano, es catalogado ya no sólo como un recurso productivo más, sino como el factor que sumando valor agregado, le imprime al problema de la riqueza social un contenido distinto, se constituye en el diferencial que le agrega innovación, creatividad y conocimiento al quehacer de la producción social.

En este contexto de ideas, la relación educación-trabajo adquiere una connotación distinta, donde la educación comienza a ser observada como un mecanismo estratégico de corte organizacional que apuntala los nuevos esquemas que signan la llamada sociedad del conocimiento, y en consecuencia, la educación comienza a ser visualizada como una inversión rentable con capacidad para agregar valor objetivo, en términos de la constitución del llamado capital intelectual organizacional.

Desde esta nueva perspectiva, el problema de la formación integral en términos de competencias laborables, comienza a ser un mecanismo que va mucho más allá del entrenamiento, en tanto se convierte en un instrumento valioso y estratégico del desarrollo e incorporación de los nuevos adelantos técnicos asociados al trabajo.

La educación asume entonces un contenido revolucionario en su relación con los procesos de transformación en el trabajo, cuya complejidad, asociada a los nuevos contenidos organizacionales, le da una caracterización distinta, signada ahora por contenidos polivalentes

flexibles, es decir, por una variabilidad de habilidades exigibles, con mayor nivel de identidad y significación, mayor autonomía y capacidad de integración de resultados evaluables y reconocibles.

Evidentemente, el problema planteado en estos términos nos obliga a relacionar los paradigmas que subyacen en la discusión. Uno de corte tradicional de contenido Fordista y otro, centrado en la eficiencia, bajo contenidos de producción racionalizada (producción flexible).

III.- Crisis de Simultaneidad en la Noción de Currículum y Trabajo

La práctica del conocimiento involucra respuestas a qué, cómo, dónde, con qué, con quién, a quiénes, constituyendo los ingredientes sobre los cuales se teje el quehacer de un Currículum. Siendo éste el punto operativo sobre el cual se administran los contenidos de la formación, conviene conceptualizar el currículum como el escenario social con y a través del cual se realiza la gestión social del saber.

Esto implica aceptar su carácter social e histórico, su contenido paradigmático, lo cual supone valorar el contenido del mismo, con el propósito de ubicarlo en un contexto histórico que nos permita relacionarlo con el escenario donde este se justifica, o determinar cuál es el rol que cumple en su relación con los elementos sustanciales de la realidad.

El reconocer tal principio es vital, por cuanto involucra el tener que relacionar de una manera global e integral, el currículum social con el contenido social del trabajo, en los términos indicados anteriormente. Al romperse la lógica del contenido social del trabajo (ruptura del Fordismo/Trabajo Tradicional), se rompe la armonía relacional de la formación con lo demandado por el sector trabajo, tal y como lo señala Delgado de Smith (2001) en su investigación sobre el trabajo: Pasado y Presente.

La crisis del modelo de trabajo, sustentado en una concepción fordiana y el desarrollo de formas alternativas de visión del mismo, evidencia la fragilidad con la cual se construyó el sistema educativo, y lo ubica en la imperiosa necesidad de su redefinición y adecuación a los nuevos tiempos, tal y como lo señala Gallarty Jacinto (1995).

En ese orden de ideas, se puede catalogar el currículum como obsoleto, rígido y altamente hipertrofiado. Estos rasgos se valoran en su relación con un entorno cambiante, flexible, donde se demandan criterios y formas de desarrollo formativo, que den cuenta de la multivariabilidad y polifuncionalidad con la que se asume el trabajo.

La crisis del modelo tradicional burocrático, estandarizado inflexible de corte oferente en el trabajo, evidencia la crisis de los factores que permitieron una relación funcional entre el mundo del trabajo y la educación que se queda rezagada como consecuencia de las nuevas formas que asume la producción social (descentralizada, flexible, estructurada sobre la demanda social). El trabajo se estructura para la demanda mientras que la educación sigue estructurada sobre la oferta y atrapada en su concepción tradicional. Se trata de observar que estos cambios sustanciales que están descolgando a lo educativo de los nuevos escenarios.

Al respecto, en un mundo signado por la incertidumbre, volátil en su construcción, señala Bautman (2011) que...“de cambios instantáneos e impredecibles los objetivos últimos de la educación ortodoxa, como las costumbres arraigadas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias de valores estables...se ha pasado... a un mercado abierto donde puede ocurrir cualquier cosa en cualquier momento” (p. 111).

Lo construido como verdad educativa se desvanece, en tanto el entorno de transferencia, ha mutado a realidades simbólicas distintas, complejas, atravesado por procesos acelerados

de incorporación de saberes, que hacen inviable las verdades de ayer. Ello significa estar en capacidad de tener las competencias necesarias para aprender a desaprender en un proceso dialéctico de construcción de nuevos escenarios. Se trata de saber que como lo expresa Bautman(2008, p. 27) "los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la educación". Esta idea es compartida porAttali (1999, p. 114), al indicar que

...la ausencia de sincronización entre realidades cambiantes puede inducir, como nos señala a hacer de la educación, no un mecanismo para moldear identidades culturales y sociales sino un medio del mercado para favorecer prácticas mercantiles de los procesos educativos (industrial del espectáculo)

La educación al igual que el trabajo estructuran su acción organizativa a través de categorías y conceptos equivalentes, como el tiempo, la organización de sus aspectos funcionales, marcos regulatorios y maneras de gestionar. En la construcción de la modernidad de ambos aspectos, se observa la prevalencia de organizaciones estandarizadas, con división del trabajo en tareas, de corte burocrático, sólidas sustentadas en un orden racional positivo, centradas en acciones sociales instrumentales, centradas en la búsqueda del control. El agotamiento de los modelos de base de la modernidad como consecuencia de la transformación de las organizaciones en entidades de producción flexible, centradas en las demandas sociales coloca el tema de la relación educación trabajo en una dimensión distinta. Al respecto es interesante indicar que el agotamiento de los modelos de referencia de corte burocrático, de contenido taylorfordistaimplicó, tal y como lo indica Rifkin (1994) el fin del trabajo, es decir, el fin de una manera de organizar el trabajo por tareas, monovalente, con predominio de la especialización extrema, con funciones estandarizada, rigidez organizativa. Las nuevas formas de organización del trabajo, centrada en los saberes, induce a un cambio de perspectiva, de división del trabajo, una nueva forma de ver el trabajo ya las organizaciones.

La complejidad de los procesos organizativos y de relación con un entorno competitivo centrado en los saberes, invoca procesos sistémicos de simplificación y de reducción de la misma, a través de procesos de redefinición y de rearticulación entre el mundo del trabajo, el mercado de trabajo y los desarrollos cognitivos y de formación de la sociedad, tal y como los señala Delgado de Smith(2006) al abordar el mundo del trabajo desde la perspectiva de Luhmann y Maturana.

Los nuevos escenarios sociales, estructurados por una sociedad donde se privilegia cada vez más el valor del conocimiento, con mercados de trabajo diferenciados, con mecanismos de intercambios diferenciados (nueva división internacional del trabajo), en un contexto globalizado, competitivo, signados por una cultura de calidad, nos colocan en la necesidad de adecuar el problema de la formación en términos de adaptación, integración, con el contenido altamente diferenciado de un mercado laboral, que demanda no sólo capacidad, sino esencialmente competencias laborales, un mercado polivalente y flexible que está demandando del sector educativo, esfuerzos de flexibilidad y polivalencia en su formación.

La simultaneidad sistémica alude a la ocurrencia de acontecimientos educativos altamente similares, donde con independencia de los contextos, concurren y se materializan opciones y principios unitarios de actuación, definidos alrededor del hecho social escuela. Este proceso encuentra su esencia explicativa en el contenido de simultaneidad sistémica estructurada alrededor del concepto de trabajo, cuya noción básica está asociada al individuo, en tanto portador de una formación, puesta a disposición de una organización social, que la usa en atención a la dinámica impuesta por los factores socio técnicos de la producción.

Esta lógica del trabajo estructura prácticas y modalidades de integración, valoradas y formalizadas culturalmente a través de la escuela, que se convirtió en la aliada ideal de tales

propósitos. Socializar y formar para el trabajo, para la integración cultural y valorativa de los actores sociales, compartiendo un marco legítimo de racionalidad en la actuación; es el rol que asumió en un proceso de simultaneidad (homogeneización ideológica del contenido del trabajo fordiano) sistémica (unidad de acción y la determinación de límites de su actuación).

Desde luego, al variar la noción del trabajo y centrar la atención en un mecanismo de simultaneidad distinto (crisis de simultaneidad del fordismo), se crean las bases para el rompimiento del esquema de la escuela, o lo que es lo mismo, ésta se queda sin respuestas frente a la nueva realidad.

En esta nueva realidad signada por un efecto globalizador de la economía y del trabajo, la existencia de una sociedad del conocimiento que introduce nuevos esquemas de visión paradigmática de la realidad, el crecimiento de lo diverso en un mundo multicultural nos ubica en la imperiosa necesidad de definir el nuevo mecanismo de relación entre la educación y el trabajo, entre los esquemas de formación y el mundo del trabajo.

La nueva simultaneidad sistémica del trabajo debe ser acompañado de una nueva simultaneidad del mundo de la educación. La comprensión de esta nueva relación es posible encontrarla en un escenario de relación y de paradigmas de producción diferenciados, en el que se trate de valorar el proceso de trabajo como "una novedad", donde se califica al individuo por sus competencias y capacidades en relación al mundo del trabajo, demandando perfiles adaptativos, creativos, innovadores, autónomos, polivalentes y flexibles.

V.- La Educación y el Mundo del Trabajo

Las razones que armonizan en un todo social al conjunto de instituciones sociales obedecen a una teleología construida históricamente y fortalecida en los vínculos sociales que configuran un tejido de intercambio y de acciones sociales direccionadas. Esos atributos sistémicos y funcionales permiten visualizar un andamiaje de institucionalidad reforzada en la creencia legítima de delegación que la sociedad le da a cada institución social.

Este proceso, en el caso cultural y educativo, tiene una importancia capital, en virtud de los roles que tales escenarios sociales tienen en el concierto social. En efecto, lo cultural refuerza el sentido de lo valorativo, espiritual y trascendente del hombre y, lo educativo a través de su institución paradigmática, la escuela, se constituye en términos generales, en el instrumento que conectado al aparato productivo, permite la generación de la riqueza social.

La educación es una instancia social, a través de la cual fluye el proceso de reconocimientos, estima, estatus, jerarquización y estratificación social, y legítima la inserción ocupacional, que socializa y democratiza los instrumentos del saber, como vía para el proceso de distribución de los roles sociales

La escuela, como instancia destinada a preservar los mecanismos de legitimidad de la acción social, está en relación con el proceso de trabajo de la sociedad. En efecto, es imprescindible articular el quehacer de la misma, con el quehacer del trabajo. Por ello, aparece como natural suponer que debe existir una relación biunívoca entre educación y trabajo.

Esta relación se refuerza en lo que ha sido la evolución histórica de la sociedad moderna donde la educación termina conformando un todo socializado de saberes al servicio de las especificaciones del trabajo y de la necesidad de aprendizajes formalmente demandados como necesarios por la sociedad.

Este proceso, que es cultural invoca prácticas organizativas, que son tomadas de la visión de la eficiencia, la calidad y la efectividad; crea un puerto de conceptos que implican en sus

contenidos sociales los valores deseados por la sociedad. Con ello se refuerza el contenido ideológico y político que la escuela tiene con respecto al todo social. En definitiva, se trata de precisar que el funcionamiento y desarrollo del quehacer educativo aparece asociado al contenido que asume el aparato productivo, la organización del trabajo y el proceso de estructuración social que se genera.

Es necesario en definitiva entender que la velocidad de los cambios que operan en el mundo de la producción y su impacto en la formación, requieren de un esfuerzo que va más allá de la simple relación de oferta y demanda de recursos humanos y ello equivale a establecer una conjugación entre un mundo acelerado y dinámico (empresarios) con otro, de ritmo pausado, reflexivo y poco práctico, como lo es el educativo.

La articulación cobra una importancia capital cuando lo analizamos a la luz de los procesos revolucionarios que están ocurriendo como consecuencia de los avances tecnológicos (el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación, el acelerado proceso de transformación de las áreas productivas, producto de los impactos de la electrónica, la biotecnología, la microelectrónica) que demandan nuevos y variados esfuerzos de interconexión, no sólo de empleabilidad y nuevas competencias, sino de carácter interpretativo y valorativo. Es decir, conocimientos conjugados con aptitudes, actitudes y valores, cuyo impacto requiere la aceptación de un redimensionamiento de la relación Educación-Trabajo.

Se busca dar respuesta a la exclusión social, a la inserción temprana al mercado laboral y se supere la vieja dicotomía entre estudiar y/o trabajar, para asumirla dentro de un contexto general que oriente y facilite el proceso de promoción de ciudadanos con competencias que, siendo reconocidas socialmente, se convierten en factor generador de la sinergia social dirigida a la conformación del capital social.

Todo lo anterior supone reconocer el fracaso de la simultaneidad construida modernamente, que pretendió estandarizar, especializar, universalizar, y dar un carácter conservador a las estructuras contenidas en visiones curriculares lineales y monovalentes de un mundo del trabajo. Se trata ahora de reconocer el contenido polivalente, flexible y absolutamente integrativo que están asumiendo los saberes, en un continuum de relación concreta con las transformaciones gestadas por la revolución del conocimiento e integrarla dentro de una visión caracterizada por competencias múltiples.

La reinterpretación de la problemática de la formación en términos flexibles y polivalentes requiere de un nuevo escenario de educación, que supere el esquema tayloriano. En el fondo del problema, hemos indicado la existencia de un proceso que nos obliga a revolucionar la forma convencional con la que hemos asumido la articulación entre el mundo de los aprendizajes y el mundo del trabajo; entre el mundo de los saberes educativos y el mundo de los saberes productivos.

Entre ambos media una cultura que refleja un dilema sustancial ¿Qué hacer frente a un mundo social cambiante, revolucionario en sus formas de trabajo, con respecto a un sistema educativo sumergido en una simultaneidad normatizada de respuestas rígidas, obsoletas y desarticuladas de las propuestas culturales, instrumentales, efectivas, que imperan en el todo social? No cabe duda que se debe ir a los cimientos de la formación, para poder revolucionar la articulación a las nuevas formas de producción social, sin obviar el problema de la formación continua. Se requiere por ende, reafirmar las bases de los saberes internalizados y exteriorizarlos en competencias socialmente demandadas.

No se puede hablar de relación entre educación y trabajo como sinónimo de capacitación y empleo. La relación es histórica y se encuentra en las propias propuestas de la educación

y su forma curricular de expresarlas (administración legítima de los saberes), que no son otras que aquellas devenidas de su propio entorno productivo, que al cambiar dejan atrás las formas usuales de socialización y estratificación (Coriat: 1993).

Siempre que se aborde el tema educación para el trabajo se intenta construir un andamiaje curricular destinado a desarrollar habilidades y destrezas específicas, de contenido monovalente, respondiendo a objetivos específicos. "Dime qué necesitas y te lo formamos". Este viejo esquema requiere ser sustituido por un mecanismo que permita una formación revestida de integralidad, o lo que es lo mismo, estructurada en respuestas polivalentes de calidad.

VI.- Trabajo y educación pilares del desarrollo integral

En un trabajo sobre nuevas tecnologías, informatización y trabajo Hamidian y Smith (2012) señalan:

Es un hecho común señalar las implicaciones que la revolución científica y tecnológica tiene y seguirá teniendo sobre el mundo del trabajo, al introducir modificaciones importantes en la configuración de los sistemas productivos, en la organización del trabajo, así como en las denominaciones que se dan a las formas de contratación y uso de la fuerza de trabajo. Aparecen nuevas formas de trabajo, tanto en el ámbito de la producción, como en el de los servicios. Hablamos de nuevas maneras de articulación productiva con aplicaciones novedosas, donde la automatización, la robótica, la burótica, abren espacios de nuevas calificaciones laborales, nuevos operadores con sustanciales diferencias de formación, aparecen nuevos oficios articulados a la producción de símbolos, y una nueva realidad laboral donde la virtualidad coge cuerpo gracias a las aplicaciones que se hacen a partir de las nuevas modalidades de comunicación y manejo de la información. (p. 453).

Implica ello que los nuevos esquemas de organización de la vida social y productiva está descolocando el papel tradicional de la educación, por acciones flexibles, adecuadas a los nuevos criterios de acciones comunicativa, que estructuradas sobre el control social permitan el desarrollo de una nueva ciudadanía productiva y laboral. En efecto, la creciente demanda de soluciones al problema de la competitividad pasa por caracterizar y precisar el rol que la educación tiene en la conformación de la conciencia social comprometida con el desarrollo integral de la nación.

Competitividad y desarrollo, calificación y productividad, educación y trabajo, constituyen los argumentos sociales sobre los cuales se construyen las opciones estratégicas de calidad y bienestar social como consecuencia de la producción de la riqueza nacional. Este dualismo conceptual opera como un mecanismo que optimiza y direcciona el poder creador del colectivo nacional, en tanto supone que la educación califica el potencial humano para la competitividad, en virtud de la cual, se construye el desarrollo del país, por acción de un capital humano - trabajo con capacidad de agregarle valor al acto de la producción social.

Dentro de este contexto de acciones globales, se ubica un proceso específico de relación, donde su caracterización global mantenida como cierta e inobjetable comienza a resquebrajarse a favor de una nueva forma de articulación, matizada por componentes flexibles, polivalentes, que suponen en la práctica una nueva concepción educativa, signada por componentes de significación y pertinencia social distintas, donde opera la multivariabilidad de opciones en función de un contenido de trabajo absolutamente distinto.

Esta crisis de la relación, involucra una crisis en el paradigma clásico que articulaba educación y trabajo, dando origen a una nueva forma de simultaneidad en el concepto de educa-

ción y trabajo. La crisis del paradigma se constituye entonces en el principal argumento que justifica el esfuerzo intelectual por precisar su contenido y valorar sus niveles de actuación, caracterizando históricamente sus dimensiones.

Otro aspecto que justifica, y le da sentido a la investigación, consiste en crear los mecanismos de visión racional de la articulación educación-trabajo, que permite destacar como cierta la fase terminal del proceso como el principio, renacimiento de una visión del trabajo signada ahora por competencias laborales que se legitiman en una nueva racionalidad del trabajo. El fin del trabajo como sinónimo de un nuevo trabajo crea las bases conceptuales que nos animan al análisis de la nueva forma de visualizar el problema.

El poder construir a partir de esta visión una plataforma previsible de soluciones prácticas, donde se favorezca una educación comprometida con el mundo del trabajo, permite recrearnos en una opción de intervención derivada de la reflexión que podamos hacer alrededor de este objeto de estudio, con lo cual resaltamos el contenido útil de la investigación como instrumento de acción social, de intervención social comprometida con la búsqueda del bienestar social.

VII.- La organización en progreso y su efecto en la educación y el trabajo

Los avances tecnológicos y su vinculación con los contenidos de la organización social del trabajo nos han permitido visualizar una manera distinta de relacionar los factores básicos sobre los cuales se explicaba el quehacer de las organizaciones y su impacto en los contenidos del empleo y, por consiguiente, en los factores sociales que se estructuraban alrededor de la formación de los recursos humanos. En efecto, la situación actual de las organizaciones productivas, impactadas por la llamada revolución científica tecnológica, o tercera revolución industrial, le ha dado al problema de la productividad, del empleo y la formación, contenidos no sólo distintos, sino esencialmente diferenciados, donde el factor humano, es catalogado ya no sólo como un recurso productivo más, sino como el factor que sumando valor agregado, le imprime al problema de la riqueza social un contenido distinto, en tanto, se constituye en el diferencial que le agrega innovación, creatividad y conocimiento al quehacer de la producción social.

En este contexto de ideas, la relación educación-trabajo adquiere una connotación distinta, en tanto la educación comienza a ser observada como un mecanismo estratégico de corte organizacional que apuntala los nuevos esquemas que signan la llamada sociedad del conocimiento, y en consecuencia, la educación comienza a ser visualizada como una inversión rentable con capacidad para agregar valor objetivo, en términos de la constitución del llamado capital intelectual organizacional.

Desde esta nueva perspectiva, el problema de la formación integral en términos de competencias laborables, comienza a ser un mecanismo que va mucho más allá del entrenamiento, en tanto se convierte en un instrumento valioso y estratégico del desarrollo e incorporación de los nuevos adelantos técnicos asociados al trabajo. La educación asume entonces un contenido revolucionario en su relación con los procesos de transformación en el trabajo, cuya complejidad, asociada a los nuevos contenidos organizacionales, le da una caracterización distinta, signada ahora por contenidos polivalentes flexibles, es decir, por una variabilidad de habilidades exigibles, con mayor nivel de identidad y significación, mayor autonomía y capacidad de integración de resultados evaluables y reconocibles.

Se puede inferir que la crisis de simultaneidad de la relación educación-trabajo, desde la óptica de la gestión de los recursos humanos, no es más que crisis del paradigma tradicional

y su solución en un nuevo paradigma, donde el problema esencial lo constituye el mundo del trabajo, bajo criterios de competencias laborales.

VIII.- Las Relaciones Industriales y el Mundo de las Competencias

Las transformaciones permanentes que ocurren en el mundo del trabajo como consecuencia de las transformaciones socioeconómicas (revolución científico tecnológica) y de su impacto en la cosmovisión del trabajo (visión sociocultural) permiten corroborar la hipótesis según la cual, las respuestas tecno-administrativas son una consecuencia operativa de adecuación permanente de las nuevas simultaneidades que permiten la producción de bienes y servicios.

Hoy es posible determinar un desplazamiento acelerado del mundo de los procesos al mundo de los individuos, es decir del mundo de los ítems administrativos al mundo de las realidades consolidadas en el individuo como consecuencias de sus competencias. Esta unión encuentra correlato en las nuevas tendencias que se observan hoy en el área de la administración de los recursos humanos, donde existe un desplazamiento de conceptos y de prácticas asociadas a los cargos y/o puestos de trabajo, a partir de los cuales se tejía todo el instrumento de la gestión al mundo de las competencias. Esto obviamente está modificando todos los criterios universalmente aceptados de roles asignados institucionalmente, evidenciándose una pérdida de centralidad de las asignaciones formales signadas por una racionalidad sistémica, que dan origen a una pluralidad de acciones sometidas a criterios de innovación y adecuación de los nuevos espacios sociales. Esta nueva visión ecológica de lo social, permite integrar roles en un todo caracterizado por la necesidad y urgente interdisciplinaridad y trascendencia del conocimiento, que da origen a una nueva división social del trabajo, en estrecha e inequívoca relación con el mundo de las competencias.

El mundo de las competencias laborales aparece entonces como el punto real de relación entre el mundo del trabajo y del mundo de la educación en el plano de las relaciones sociales complejas de la sociedad, teniendo su expresión orgánica al interior de la división técnica del trabajo, como el artífice que relaciona el mundo de la competencia y la calidad de gestión con la misión y visión de la organización.

Esto involucra un cambio total y radical en el tratamiento de los problemas surgidos del trabajo y por consiguiente de la organización. Estas nuevas tendencias encuentran eco en la simultaneidad de un discurso gerencial que no deja de admitir a la gente como el punto de convergencia de la productividad, la calidad, y el desarrollo del capital intelectual de una organización. Involucra en definitiva, un cambio de actitud y de valores ideológicamente penetradas con una cultura centralizadora, autoritaria donde el todo social articulaba tareas y funciones que devenían de acuerdo a un plan rector. Ello significa contratar, desarrollar, mantener e integrar el factor humano de acuerdo a un patrón determinado por la unidad del cargo y su descripción, convirtiéndose éste en el punto de desarrollo de toda la actividad de la administración de los recursos humanos.

En este contexto, la educación y su relación con el mundo del trabajo, viene determinada por la existencia de un mercado laboral, donde los individuos exteriorizan sus capacidades y/o aptitudes a través de su currículum vitae, esencialmente a través de las "credenciales académicas" habilitantes del ejercicio de una función dentro de las organizaciones.

El universo del trabajo se expresaba a través de acciones planificadas y estructuradas a través de una formalidad que demandaba del mercado de trabajo individuos con un determinado perfil y a su vez la educación, como expresión orgánica social del reconocimiento

valorativo de la acción de la formación, enriquecía el mercado con un determinado perfil profesional.

La relación de ambos perfiles se constituye durante mucho tiempo en el mecanismo formal de reclutar, seleccionar, adiestrar, desarrollar los recursos humanos al interior de las organizaciones. Las organizaciones al reconocer la experticia, "desechaban" por inaplicable el resto de los atributos no averiguados del individuo. Esta visión fordista del problema de la relación educación-trabajo, reducida al plano de la instrucción y el empleo, creo una simultaneidad de relaciones funcionales entre ambos sectores, cuya relación se vio absolutamente desbordada por la revolución en el mundo de los negocios, dando paso a una visión distinta centrada ahora en el mundo de las competencias. Esto no es más que compartir socialmente las exterioridades como mecanismo social de cooperación (capital social), en un mundo globalizador, y competitivo, donde se observan cambios sustanciales en todas las áreas.

Este cambio de perspectiva en el análisis del problema de la administración de los recursos humanos, tiene su explicación en el cambio operado en la concepción de la organización, que a su vez es consecuencia natural de la evolución sociotécnica del trabajo y el uso capital que asume el recurso humano como agente productor de valor agregado y por consiguiente de riqueza nacional. Si esta relación viene definida por el contexto que ejerce la administración en su relación técnica y social no queda otra cosa que aceptar que la visión orgánica del trabajo aparece desplazada de las consideraciones del proceso administrativo a las consideraciones del factor humano centrada en las competencias.

En efecto, la administración social del trabajo, bajo contenidos fordistas, centraba su atención alrededor de los recursos técnicos previsibles, controlables, donde era posible ejercer la autoridad y sobre todo poder tener el control sobre el saber del trabajador. Este era observado permanentemente con el propósito de formalizar su sabiduría a través de las descripciones de trabajo. Por ello, a través de esta se ejecutaban los principios básicos de la administración de los recursos humanos, vale decir: reclutar, seleccionar, desarrollar, y evaluar los recursos humanos. Este esquema en cierta medida se convirtió en el instrumento social que articuló las prácticas educativas genéricas con los perfiles genéricos demandados por la organización del trabajo, armonizando con ello el paradigma fordista en sus distintas manifestaciones.

Los indicadores de gestión que permiten una suerte de integración cultural organizativa entre los factores de trabajo y los elementos de la educación es posible conseguirlos en las viejas tradiciones de acción contenidas en los instrumentos de estandarización normativa de los Manuales de Políticas Normas y Procedimientos, donde para resguardar los hechos racionales, se prescribía todo el comportamiento social administrativo. Este proceso estandarizado, se levantaba sobre bases fordistas, cuyas prerrogativas amarraban las prácticas a criterios y acciones permanentes por su utilidad. Sin embargo, tal y como hemos apuntado, es posible observar un claro proceso de reestructuración productiva signada por la existencia de criterios de integración y flexibilización que impactan los procesos de organización del trabajo y de la producción.

Este proceso involucra cambios sustanciales en las prácticas, derivando a acciones donde tiende a privilegiarse nuevas modalidades de contratación, versadas en un sistema que culturalmente demanda capacidades que asumir, nuevos retos y nuevas competencias. Este proceso tiende a dejar de lado los contenidos específicos de los puestos de trabajo para valorizar otros factores, tal y como lo señala Leite (1997):

Nuevos equipamientos y sistemas y /o aplicaciones de nuevas técnicas en forma eficiente y segura, conocimiento de productos y procesos, valores de calidad, productividad y com-

petitividad, trabajo en equipo, capacidad de relacionarse en grupos, conocimiento teóricos y prácticos de matemáticas, geometría, control de calidad, electrónica, física y asistencia técnica. (p. 129)

Este nuevo escenario de nuevas demandas estructura un cuadro de relaciones sociales, fundamentado en nuevos preceptos de carácter orgánico social y de posicionamiento del todo social. Involucra asumir un nuevo paradigma, de contenido abierto, cibernético, sustentado en una suerte de morfogénesis social de adecuación permanente a un ambiente signado por la incertidumbre, donde los cambios operan a una velocidad tal que requiere de nuevo criterios de administración, sustentados en la flexibilidad, la integración y el manejo de las contingencias sociales.

En definitiva, se trata de asumir la existencia de una lógica histórica que está desplazando progresivamente las viejas prácticas sociales donde emerge un mundo social globalizado, donde la competitividad, la calidad, el fortalecimiento del capital social e intelectual, como los únicos instrumentos de valoración y de permanencia en el mundo de los negocios. Se trata de un proceso social, que desformaliza las viejas relaciones y propugna un nuevo orden ideológico, político, social económico, donde el sujeto social histórico muere a favor de un nuevo mecanismo de relaciones sociales, en el que las distancias se acortan y donde el capitalismo encuentra su nuevo aire de realización óptima de la ganancia.

Este proceso, que es único, indivisible y social, es consecuencia obvia de las transformaciones que vienen ocurriendo en el mundo del trabajo, transformando consigo la base social de relación de los actores que hace posible tal posibilidad. El sistema de Relaciones Industriales, como sistema de conductas sociales motoriza un conjunto de prácticas de gestión que facilita a nombre de la sociedad, la administración social del trabajo, generando a ese nivel mecanismos que articulan las relaciones con el entorno social. Este proceso de relación con el ambiente, supone un proceso que permite una adecuación a los nuevos tiempos.

En ese sentido el sistema social del trabajo por efectos de la globalización, la conformación de nuevos espacios de intercambio (mercados regionales), ha permitido una visión flexible e integrativa del mundo de los negocios.

En ese contexto el sistema de relaciones industriales aparece como el punto de relación social que articula el todo social, con la organización social del trabajo y, por consiguiente, le da fortaleza a los procesos de gestación del cambio operado en la sociedad. En términos mucho más específicos se constituye aquel en el subconjunto social que relaciona educación y trabajo.

Este nuevo esquema de trabajo, hace posible una praxis generadora de innovaciones permanentes, donde tienden a reducirse los niveles jerárquicos de la organización y por consiguiente, a estructurarse una nueva fase de administración de los cargos y las remuneraciones. Aparecen en escena los sistemas de entrenamiento y desarrollo, los nuevos mecanismos de certificación, incluyendo los internacionales de calidad, gestión ambiental (ISO 9.000, ISO 14.000) y un proceso de terciarización creciente de la economía (outsourcing, entre otros), aparecen en escena.

Esta circunstancia impacta los nuevos requerimientos de recursos humanos, lo cual supone un cambio del perfil inscrito en credenciales por la valoración de un sinnúmero de competencias laborales que requieren de esfuerzos de normalización para efectos del mercado laboral, facilitando con ello el proceso de articulación de los factores educación y trabajo, en un nuevo proceso de simultaneidad.

La formación integral y continua, el fortalecimiento de la formación profesional de base, así como el relevamiento de nuevas modalidades de certificación social, de las nuevas competencias, son parte de ese nuevo proceso de reencuentro entre ambos mundos

En el campo de las transformaciones sociales, es posible observar una tendencia a reforzar la subcontratación a través de la terciarización de sus actividades, bien a través del outsourcing de sus actividades de apoyo o subcolocando mano de obra que contrata a otros.

Este proceso de flexibilización de las relaciones de trabajo, bajo nuevas modalidades de contratación, forma parte de un mecanismo que obviamente está transformando el sistema de relaciones industriales y, por consiguiente, revierte a la sociedad general el tema de la formación, como exterioridad social del Estado.

También y quizás como consecuencia de un relanzamiento de la división social del trabajo (redistribución de roles sociales), se opera un proceso de reestructuración organizacional que viabiliza la disminución de los niveles organizacionales, redefiniendo nuevas áreas a través de procesos de simplificación de tareas, enriquecimiento, ensanchamiento de funciones, que son una consecuencia obvia del proceso de cambios que opera a nivel de la organización de la producción, la cual tiende a simplificarse e integrarse en familias de producción que aseguran nuevos niveles de organización y participación social (celdas de producción, tecnologías de grupos).

Todo ello, por supuesto está soportado en un proceso revolucionario de la base técnica del trabajo, que permite visualizar nuevos instrumentos de asociación, donde las ocupaciones se transforman rápidamente, alimentadas ahora por nuevos esquemas que están permitiendo superar el viejo esquema del trabajo prescrito, por un nivel real de trabajo, enriquecido por la acción competente del recurso humano, cuyos niveles de compromiso han permitido superar lo estandarizado para facilitar el nuevo instrumento del trabajo, basado en las competencias.

Este proceso que no es nuevo, está asociado a la acción libertadora que propugnan las nuevas visiones del trabajo que han favorecido el reagrupamiento de funciones alrededor de áreas que antes permanecían fragmentadas y/o especializadas, tales como operación, calidad y mantenimiento, entre otras, y ha permitido, como señalábamos anteriormente, encontrar nuevos mecanismos relevadores de nuevas capacidades, aptitudes y actitudes al servicio de la productividad, la eficiencia, la excelencia y la calidad.

Todos estos factores de transformación, nos están colocando en la imperiosa necesidad de reconocer los valiosos aportes formulados por Reich (1993), al referirse al trabajo de las naciones, que permite visualizar un conjunto de modalidades de trabajo, que son consecuencia obvia del estado de transformación permanente que ocurre en el sistema de relaciones industriales y que encuentra en el mundo de las competencias laborales, el mecanismo que permite armonizar y solucionar la crisis de simultaneidad que actualmente ocurre en el mundo del trabajo y la educación.

Dentro de esta perspectiva, el aporte de Reich (ob.cit) es una visión alentadora acerca del mundo de la formación de los cuadros, que con competencias, puede seguir contribuyendo a la generación de la riqueza social. En efecto, están surgiendo tres amplias categorías de trabajo; Reich las denomina servicios rutinarios de producción, servicios en personas y servicios simbólicos-analíticos. En relación a la primera, se trata de aquellos que abarcan el trabajo desempeñado en empresas de alto volumen de producción, aunque en su mayoría son trabajos manuales, también incluyen actividades de supervisión rutinarias desempeñadas por gerentes de bajo y mediano nivel, gerentes de líneas, jefes de personal y jefes de sección. Los servicios rutinarios de producción se pueden encontrar en muchos sitios dentro

de economías modernas no solamente asociadas a las industrias tradicionales sino también a las empresas más modernas como el caso de las que pertenecen al área de sistemas y computación. En relación a la segunda, denominada servicios en personas, su característica principal es el contacto directo de este grupo de trabajadores con los clientes. En este tipo de trabajo se incluyen los vendedores minoritarios, los enfermeros, asistentes de hospitales, los fisioterapeutas, y las secretarías, por dar algunos ejemplos. Este tipo de trabajo requiere competencias que están conectadas a la capacidad que tienen sus trabajadores a la puntualidad, transmitir confianza y desde luego todos aquellos factores que propician una buena interacción laboral. Finalmente, los servicios simbólico-analíticos es la tercera categoría, y comprende las actividades de los expertos, investigadores científicos, ingenieros proyectistas, ejecutivos de relaciones públicas, planificadores, banqueros y otros cuyo valor agregado sea de significación. Los analistas simbólicos hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas valiéndose de símbolos, simplifican la realidad con imágenes abstractas todo con el único propósito de un mejor uso de los recursos.

En este contexto de nuevas modalidades de trabajo que se van estructurando como consecuencia de nuevas maneras de articulación social donde el conocimiento comienza a ser lo esencial, se impone como señala Morín (1999) nuevas maneras de observar lo educativo la necesidad de trabajar en todos los niveles educativos siete saberes "fundamentales" en cualquier sociedad y cultura, sin excepción, según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura. Siete saberes donde el conocimiento sea abordado críticamente, donde se enseñe la condición humana, la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñando la comprensión, donde se enseñe la ética del ser humano.

En síntesis

El estudio acerca de la crisis de simultaneidad, en la relación educación trabajo, constituye un imperativo de las circunstancias que actualmente signan los cambios en el trabajo, los cuales se reflejan en el surgimiento de nuevos sistemas de producción, nuevos esquemas organizacionales, nuevas estructuras empresariales y nuevos modelos de gestión de las personas. Los nuevos escenarios sociales, estructurados por una sociedad donde se privilegia cada vez más el valor del conocimiento, con mercados de trabajo diferenciados, con mecanismos de intercambios diferenciados (nueva división internacional del trabajo), en un contexto globalizado, competitivo, signados por una cultura de calidad, nos colocan en la necesidad de adecuar el problema de la formación en términos de adaptación, integración, con el contenido altamente diferenciado de un mercado laboral, que demanda no sólo capacidad, sino esencialmente competencias laborales, un mercado polivalente y flexible que está demandando del sector educativo, esfuerzos de flexibilidad y polivalencia en su formación. Se trata de observar que la educación en su relación con el trabajo requiere y demanda nuevas formas de articulación con contenidos de inclusión social y apropiación de los saberes propios de las organizaciones.

La educación se revaloriza en ese escenario por cuanto se le demanda adecuación a los nuevos espacios culturales, a los nuevos principios de participación y su rol protagónico en la generación de nuevos espacios de convivencia social de justicia e inclusión social tal y como lo señala, en el caso de Venezuela la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 3:

La educación tiene como...

principios: la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la forma-

ción para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña. Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.

Adicionalmente el trabajo es abordado como hecho social a través de la generación de la riqueza socialmente producida por sus trabajadores y trabajadoras y como sujetos protagonistas de los procesos de educación y de trabajo, tal y como se establece en la Ley Orgánica del Trabajo, los trabajadores y las Trabajadoras.

En definitiva, se busca de observar que las formas de articulación se dan en un contexto donde los fines de uno y otros se relacionan con los temas de la sociedad en su esfuerzo por construir espacios de participación, de valorización de las acciones de sus ciudadanos construyendo bienestar social sustentable. Se trata de procesos donde el ciudadano adscriba condiciones de libertad asociados a la apropiación de los saberes, estructure su identidad social bajo valores de solidaridad, cooperación justicia social, convivencia social y lo integre al mundo del trabajo como protagonista estelar y único del bienestar social colectivo.

REFERENCIAS

- Attali, J. (1999). *Diccionario del siglo XXI*. España: Paidós.
- Bautman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Estado y Sociedad. Barcelona: Paidós.
- Bautman, Z. (2008). *Los retos de la educación pedagógicasocial*. Barcelona: Gedisa.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Asamblea Nacional. Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860.
- Coriat, B. (1993). *Pensar Al Revés: Trabajo y organización en la empresa Japonesa*. Madrid: Siglo XXI.
- Delgado de Smith, Y. (2001). El trabajo: Pasado y Presente. *Revista FACES*. Vol 12. (20).
- Delgado de Smith, Y.(2006). Luhmanny Maturana. A propósito de las Relaciones Industriales, el trabajo y la gestión de lo humano. Nóesis. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 15, (29), enero-junio, 2006, pp. 135- 151 Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallart, M. y Jacinto C. (1995).Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajoPublicado con autorización de los editores. *Tomado del Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP*, Año 6 N°2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).
- Hamidian B. y R.Smith (2012). *Nuevas tecnologías, Informatización y Trabajo. Debates Ciencias Sociales*. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Leite, E. (1997).Reestructuración Industrial, Cadenas Productivas y Calificación en Brasil: trayectorias convergentes, terciarizacion "inteligente". *Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Red Latinoamericana de educación y trabajo CIID-CENEP*. Cinterfor.OIT, Montevideo.
- Ley Orgánica de Educación República Bolivariana de Venezuela*. GACETA EXTRAORDINARIA No 5929 del 15/08/2009
- Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta extraordinaria 6076 del 07 de mayo del 2012
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Reich, R. (1993). *El Trabajo de las Naciones. Hacia el Capitalismo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Rifkin, Jeremy (1994). *El Fin del Trabajo*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco (2008). *Educacion y trabajo Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>
- Unesco Educación y trabajo: articulaciones y políticas Copyright UNESCO 2010* International InstituteforEducationalPlanning en <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Educacion%20y%20Trabajo%20web.pdf>

**TESIS DOCTORAL Y ANCLAJES GNOSEOLÓGICOS.
CREATIVIDAD Y ENLACES COGNITIVO-TENSIONALES DEL CONOCIMIENTO
EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**
DOCTORAL THESIS AND ITS GNOSEOLOGICAL ANCHORS. CREATIVITY AND COGNITIVE-TENSIONAL LINKS OF KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION

*Gabriel Parra
gaparr2005@yahoo.es

**Núcleo Regional Caracas de Educación Avanzada
Decanato de Educación Avanzada
Universidad Simón Rodríguez**

*Sociólogo (UCV, 1975) Doctor en Ciencias Sociales (UCV, 1995) Certificado de Estudios Postdoctorales (CIPOST-UCV, 2002) Certificado de Estudios Postdoctorales en Ciencias de la Educación (FACE-UC, 2011) Profesor Titular Emérito; Investigador Acreditado del Programa de Estimulo al Investigador (PEII) del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación.

Sección: Artículo

RESUMEN

Este artículo trata acerca de los procesos de elaboración de la tesis doctoral (TD) y sus alcances en la educación universitaria. El marco de reflexión se centra en los Anclajes Gnoseológicos, como enfoques que permiten contrastar las redes de pensamiento y los ejes tendenciales que entrecruzan el estado del arte y de la cuestión en la investigación educativa. El texto destaca la importancia de las líneas de investigación como plataformas académicas e institucionales de primer orden para el desarrollo de las tesis, en la medida en que las mismas pueden configurarse como escenarios sociales-creativos e innovadores. Se abordan así mismo, los asuntos-problemas vinculados a la diversidad paradigmática y a la discursividad como componentes esenciales de una tesis doctoral (TD) El encuadre conclusivo y propositivo permite destacar la elaboración de una tesis como un proceso interactivo, original, creativo e innovador orientado a la conformación de un discurso crítico-fundamentado, capaz de trascender el saber que ya se sabe más allá de la retórica que define la trama performativa del régimen poder-saber en la modernidad. En cuanto a los registros discursivos, se apuesta por la activación de una voluntad transgresora que permita confrontar el régimen de verdad como ordenamiento y reglamentación de los saberes establecidos.

Palabras Clave: Tesis Doctoral; Anclajes Gnoseológicos; Diversidad Paradigmática; Discursividad.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This article deals with the process of preparing a doctoral thesis (TD) and its scope in higher education. The framework for discussion focuses on the gnoseological anchors like approaches that allow the researcher to contrast thought networks and trend lines that intertwine the state of the art and the question in educational research. The text stands out the importance of research lines as main academic and institutional platform for the development of the thesis, to the extent that they can be configured as social-creative and innovative settings. Likewise, issues-problems linked to the paradigmatic diversity and discourse as essential components of a doctoral thesis (DT) are addressed. The concluding and propositional frame highlights the elaboration of a thesis as an interactive, original, creative and innovative process aimed to the creation of a critical-based discourse, able to transcend the knowledge that is already known beyond the rhetoric which defines the performative plot of power-knowledge regimen in modernism. With regard to speech registers, it is committed to the activation of a transgressive will that permit to confront the regime as legislation and regulation of established knowledge.

Keywords: Doctoral Thesis, Gnoseological Anchors, Paradigmatic Diversity, Discursivity.

*Hay que tomar algún riesgo y
disponerse a inventar
[¿O inventamos o erramos? Simón
Rodríguez dixit]...a pensar con cierta
audacia... hay que arriesgarse a poner
por delante nuestra propia capacidad heurística”.*

Rigoberto Lanz (2005) *El Arte de
Pensar sin Paradigmas.*

1. ¿Qué se entiende por tesis doctoral (TD)?

En principio, puede decirse que una tesis doctoral –en atención al sentido convencional que se le asigna en el mundo académico- es una producción intelectual de alto nivel que un investigador presenta ante un jurado altamente calificado, luego de aprobar los contenidos curriculares previos –seminarios evaluados en forma sistemática- de un programa doctoral impartido por una institución de educación universitaria. Dicho de otro modo, una tesis doctoral es la expresión de un proceso interactivo en el cual el investigador configura un discurso argumental con aproximaciones conclusivas. En ese sentido se espera, constituya un *discurso fundamentado* que implique la producción de *nuevo conocimiento* o *conocimiento alternativo* al estado del arte y de la cuestión, relacionados con la problematización de un eje temático relevante transversado no sólo por la *ratio technica*, sino por el despliegue de la *ratio política*. Una tesis doctoral (TD) –vista así- no resulta en un simple agregado de planos gnoseo-epistemológicos dispersos, sino un engrame argumental complejo, sistemático, signado por una fuerte coherencia interna, de carácter innovador, como resultado de la activación de la experiencia vivencial –aquella que no sólo concierne al ámbito personal sino profesional del investigador- sino a los alcances de una voluntad utópica puesta en movimiento sobre el andamiaje multicultural de los espacios sociales creativos.

Se espera en una tesis doctoral (TD) se evidencie en su contenido una profunda reflexión acerca de un espacio social-problemático determinado, y que sus ejes tensionales discursi-

vos, muestren una amplitud de horizonte pluriparadigmático en términos de sentido y direccionalidad del pensamiento (este aspecto se entiende como modo de producción de sentido y direccionalidad como ejes reticulares de la teoría crítica). Si bien una tesis doctoral (TD) tensa las redes de la reflexión individual, no es menos cierto, su producción se define en un contexto interactivo que toma en cuenta el pensamiento *que ya se sabe* -posible de rastrear en los registros documentales u orales previamente disponibles en plataformas bibliográficas [texto-papel] o webgráficas- así como la trama cognitiva, resultante de la amplia consulta con otros investigadores expertos del saber filosófico, político-cultural o de los regímenes disciplinarios científico-tecnológicos.

Así mismo, aun cuando las motivaciones conlleven a la selección del tema a investigar en una tesis doctoral (TD) son muy variadas, existe un cierto acuerdo académico en el sentido de establecer la *pertinencia* de la investigación como prerrequisito fundamental. Esto alude por supuesto, a la necesidad de que el conocimiento esperado, pueda tener un determinado impacto social no sólo al interior de las instituciones universitarias o de educación superior, sino en el resto de la sociedad. Se hace necesario puntualizar en este caso, que cuando la trama del poder del Estado se impone como hegemonía ideológica en las instituciones –entre ellas y con mayor fuerza en los medios académicos (Albornoz, 2001)- se disipan las fronteras entre la voluntad o creatividad personal y las demandas sociales. En algunos países como Venezuela esto puede ser muy grave, sobre todo si se afectan los mecanismos que decisorios, de cuya aprobación dependerá el financiamiento de las investigaciones. En estos casos, el Estado se abroga el derecho de decidir cuáles investigaciones deben ser apoyadas financieramente y cuáles no. Vale referir, la necesidad de disponer de un objetivo lo suficientemente consistente como para hacer de la TD un ejercicio lúdico, muy al estilo de la conseja de Eco (2009): "... la tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro" (p. 252) Concebido así, el proceso de producción de una TD permitiría "fumigar" todo asomo de sufrimiento y transitar esas tensiones de fuerza con las mieles del disfrute en el corazón.

Perry (1996) se adentra en las redes del saber como demanda y propone visualizar el área temática seleccionada por el investigador como un componente de: "... un área de investigación 'caliente' o 'muy caliente', muy competitiva, pronta a extinguirse, en lugar de una fría, sobretrabajada" (p. 2) La producción de una TD se inscribe en una serie de encuadres tensionales, dialécticos, en la medida en que se trata de una apuesta subversiva ante el despliegue apabullante del saber académico traducido en régimen de verdad. Galindo (2013) expresa los alcances de estos desafíos en los términos siguientes: "La escritura de una tesis doctoral en ciencias sociales tiene una naturaleza dialéctica expresada en la tensión entre producto y proceso, tensión que se canaliza parcialmente a través de la escritura de una biografía de investigación" (p. 22) Más allá de estas observaciones, vale recordar las palabras que un gurú dijo alguna vez a Chopra (2008): "El viento no puede ayudar a las velas si no eliges una dirección hacia donde ir" (p. 331) Generalmente esa dirección ya se encuentra prefijada en la mente del investigador, colocada muy cerca de sus expectativas vivenciales de tipo político, económico, filosófico y cultural.

Respecto a la elección del tema, Eco (2009) sugiere tomar en cuenta lo siguiente:

<1> Que corresponda a los intereses del doctorando

<2> que las fuentes a que se recurra sean asequibles, es decir, que estén al alcance del doctorando

<3> que las fuentes a que se recurra sean manejables, es decir, que estén al alcance cultural del doctorando; y,

<4> que el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance de la experiencia del doctorando (p. 21)

Moses (citado por Perry, 1996) agrega algunos otros elementos vinculantes a los mecanismos procedimentales a tomarse en cuenta en el proceso de producción de ese tipo de textos:

<1>Una contribución distinta a un cuerpo de conocimientos, por medio de una investigación original, o la comprobación de ideas dignas de ser publicadas

<2>competencia en proceso de investigación, incluyendo una comprensión d, y competencia en, técnicas apropiadas de investigación, así como la habilidad para hacer reportes de investigación; y,

<3>dominio de un cuerpo de conocimientos, incluyendo la habilidad para hacer uso crítico de los trabajos publicados y materiales originales (p. 3)

2. Creatividad e innovación en la producción de tesis doctorales. ¿Puede pensarse lo que aún no existe como *régimen de verdad*?

Para que una producción intelectual sea “creativa e innovadora”, debe trascender el estado del arte y de la cuestión. Uno de los ejes más fuertes que tensan en forma recurrente ese proceso creativo es el engrame emocional del investigador que se propone elaborar su tesis doctoral (TD) a partir de un eje temático predeterminado. La primera interrogante que nos interpela es, ¿cómo saber si en una tesis doctoral (TD) se logran o no esos objetivos? La respuesta requiere –en principio- pensar en términos de la superación del *Arquetipo del Héroe* (Parra, 2013), el obstáculo que nos coloca en el lugar privilegiado del que *se las sabe todas* al estilo de la fábula del Tío Conejo (Capriles, 2008) La humildad intelectual es un excelente aliado al transitar este camino, cuyo punto de partida no es otro que el rastreo sistemático –tal vez obsesivo y persistente- de todo documento publicado a nivel mundial –el espacio restringido de la producción nacional no es recomendable ni pertinente a este nivel- acerca del eje temático seleccionado en el trabajo de investigación. Allí no sólo vale hacer un inventario más o menos amplio de autores –muy útil para crear un banco de referencias- sino identificar los anclajes gnoseológicos expresados en la diversidad paradigmática en la cual se definen los alcances del asunto-problema. Sólo a partir de allí, en ese contexto, es posible confrontar si nuestro esfuerzo es innovador o si corresponde al cliché del “más de lo mismo”, en un contexto heurístico y cognitivo “... donde es importante anotar que la innovación, como lo profetizó Schumpeter, es parte de un proceso de ‘destrucción creativa’” (OCDE, 2006)

El reto de alcanzar cierto grado de creatividad e innovación en la producción de tesis doctorales (TD) tiene como contrapartida los mecanismos accionados como rémoras de la investigación social moderna, lo cual incluye –por supuesto- el rol de la visión tradicional clásica de la investigación científica y sus andamiajes metodológicos. No sólo nos enfrentamos en este caso a la necesidad de superar al héroe *que todo lo puede y todo lo sabe*, sino a la simplicidad de los enfoques tradicionales científico-técnicos como estatutos fundantes de la producción de saberes convencionales (Morín, 2001) Ese maridaje entre *el saber que ya se sabe* y los mecanismos orientados a facilitar ciertos privilegios a la hora de producirlo, tiene implicaciones de largo alcance en términos de creatividad e innovación por cuanto afianzan los imperativos del manual como herramienta heurística.

Esa suerte de entrapamiento –donde toda creatividad es colocada contra la pared- establece límites presurizados difíciles de sortear en ambientes academicistas, altamente conservadores, donde se rinde culto a la ciencia como corolario de la verdad reglamentada.

En ese escenario, es cada vez más evidente cómo el paradigma de la ciencia clásica tiene dificultades para tomar en cuenta –dado ese principio de *simplicidad* al cual se refiere Morin– la complejidad del entorno social, económico, político y cultural de nuestro tiempo, donde juegan duro los planos intuitivo-emocionales más allá de las bondades de la lógica racional burocrática e instrumental.

El paradigma de la simplicidad como estatuto de la racionalidad encriptada al interior de la ciencia, hace las veces de un *Ángel Cruel* (Debray, 1996) que impide ver más allá de su espectacularidad discursiva, más allá de una cierta retórica que reclama inmanencia en sí misma y un cierto ordenamiento de la realidad hechos a la medida del régimen de poder. El discurso científico de la simplicidad no sólo es excluyente sino juega permanentemente a sobreponerse sobre el resto de los modos de pensamiento. En esa medida se posiciona como saber verdadero y arroja cualquier otro tipo de conocimiento socio-cultural al umbral del oscurantismo y la mentira. En ese aspecto, Lanz (2008) es categórico al desdibujar los recortes y alcances de este tipo de pensamiento en el abordaje de la realidad sociosimbólica y sociocultural: "...es demasiado fácil que un tipo específico de saber se haga pasar como el único conocimiento que vale" (p. 5) y agrega al respecto: "El nexo entre el paradigma de la ciencia y el pensamiento único está asegurado" (p. 6)

El debate sobre el posicionamiento de este tipo de paradigma desde el cual se reclama una contundente victoria sobre el pensamiento "blando" cabalga sobre las crines de la intuición, no ocurre sin amplias resistencias, sobre todo porque cada vez se observa en el amplio escenario posmoderno, una renegociación activa entre los planos racionales y los engrames intuitivo-emocionales, desde donde –por supuesto– también se producen conocimientos pertinentes en contextos marcados por la incertidumbre. No es un secreto en el mundo académico de nuestro tiempo, cómo los signos de la sociedad giran y alinean los astros hacia la integración armónica de la razón y la intuición. Estas nuevas señales, definidas en otra parte como *Complejidad Gnoseológica* (Parra, 2006) no deben pasar inadvertidas por los investigadores dedicados al estudio de la innovación y la creatividad en la era de la globalización y la economía digital infocapitalista. No se trata de un asunto más o menos superficial: se trata nada menos del reto de la integración arquetípica de la Razón (logos) y el Eros (sentimiento) en una especie de constelación metanoica que recree nuevas miradas -como aproximación y abordaje- sobre el entramado del entorno social. Este asunto-problema del papel de la ciencia y sus dificultades para configurar un marco de comprensión de la sociedad, es abordado desde diversas perspectivas. Follari (1998) argumenta al respecto lo siguiente:

...la vieja pretensión normativa, la búsqueda del regir con criterios fuertes la producción concreta de la ciencia, ha ido desapareciendo gradualmente, rotando hacia una especie de acompañamiento reflexivo, donde la función tradicional de lo epistemológico ya no se trunta...la función del discurso [científico] tendrá que ir definiéndose fuera de toda aspiración a la hegemonía en la lucha por la negociación de los significados. (p. 11)

Así mismo, Solares (2007) hace referencia a los obstáculos y entrampamientos que resultan de una cierta tradición gnoseológica basada en el discurso de la científicidad:

El fraccionamiento de la ciencia en campos de conocimiento especializado [...] acorde por lo demás a la escisión del pensamiento dominante en términos dicotómicos de mito vs. razón, religión vs. ciencia, ética vs. política y fundado en la costumbre propia del pensamiento Occidental dominante en nuestras universidades de la 'verdad' como hecho empírico y demostrable...obstaculiza la posibilidad de comprender a las producciones culturales del hombre, y a él mismo...en otras palabras, que pueda dar cuenta de aquello que restituye la unidad de la existencia humana en el mundo, el sentido y la autenticidad de sus datos concretos. (p. 13)

3. Las líneas de Investigación como redes de pensamiento.-

La elaboración de una tesis doctoral (TD) encuentra su mejor soporte procedimental cuando el investigador trabaja desde una perspectiva de red y tiene oportunidad de confrontar sus argumentos con otros investigadores calificados, en un entorno de acompañamiento. Generalmente, las instituciones universitarias disponen de diversas líneas de investigación en cada programa doctoral, a fin de servir como pivote sustantivo para el intercambio de ideas con sus colegas acerca de las áreas temáticas definidas, y se facilite la interacción desde una perspectiva crítica, diversidad del pensamiento y profundización en las ideas, así como les permitan argumentar acerca de los ejes gnoseo-epistemológicos relacionados con sus proyectos de tesis. Para que la investigación tenga sentido y pertinencia, es necesario que las instituciones de Educación Universitaria replanteen y redefinan las denominadas "líneas de investigación", por cuanto es evidente el rol inoperante que éstas cumplen en la actualidad –con sus excepciones, por supuesto- como escenarios creativos e innovadores del pensamiento alternativo y divergente. La idea de "línea de investigación" –en la mayor parte de los casos- asume el sentido de un encuadramiento o coto cerrado (Moreno, 2001) que resulta algo más que un contrasentido en la era de la sociedad informacional vista como red global. Es evidente, sin embargo, que una plataforma institucional de este tipo que funcione como redes de pensamiento y sirva como escenario de acompañamiento y reflexión para el debate crítico-argumental, puede ser de gran utilidad en el proceso interactivo que coadyuve a la elaboración de un discurso fundamentado, creativo e innovador. No resulta casual que las diez (10) primeras universidades de América Latina según el ranking mundial elaborado por la consultora Quacquarelli Symonds (QS) y publicado a mediados de 2015, se caractericen por disponer de una red consolidada de I&D, mejores salarios a los investigadores y una plataforma sólida en materia de redes de investigación (Diario BBC Mundo, 2015)

Martínez (2010) destaca la necesidad de consolidar el ámbito institucional-académico que sirve de soporte efectivo al desarrollo de los programas de postgrado y señala que una Línea de Investigación debe comprender como componentes fundamentales, lo siguiente:

El establecimiento de un campo de problemas teóricos respecto al cual debe argumentarse un peculiar modo de interrogación y posicionamiento crítico-epistemológico y heurístico, así como también el enunciado de la naturaleza, alcance y pertinencia de los asuntos que reclamarán la atención de los investigadores.

La programación de asesorías a las investigaciones realizadas por los participantes en los Programas de Maestría y/o Doctorado a los que se encuentran adscritas las respectivas Líneas de Investigación.

La formulación de sendos Proyectos de Investigación a través de los cuales los investigadores trazan sus itinerarios de exploración del campo de problemas teóricos previamente definido por la Línea. Puede preverse la participación de más de un docente-investigador en cada Proyecto de Investigación si bien deberá existir un solo Coordinador de Proyecto. Los participantes en el Programa de Maestría o Doctorado se adscribirán a la Línea de Investigación a través de los Proyectos de Investigación que la integran.

La programación de un conjunto de eventos (Seminarios doctorales, simposios, congresos, cursos de ampliación, etc.) a ser realizados en un determinado período de tiempo articulados al desarrollo de las investigaciones; a través de dichos eventos se difundirá a la comunidad académica los resultados parciales o finales del trabajo de investigación realizado.

Un proyecto de publicación de los resultados obtenidos, tanto los relativos a las investigaciones realizadas como a los resultantes de las confrontaciones realizadas a través de los

eventos programados. A tal fin, las publicaciones podrán canalizarse mediante cualquiera de las opciones que ofrece la Universidad respectiva o financiarse a través de las instituciones públicas o privadas que se ocupan del financiamiento de la investigación.

Una oferta de Cursos o Seminarios que se proyecte sobre los Planes de Estudio de los Programas de Maestría y/o Doctorado a los que se encuentren adscritas las Líneas de Investigación (pp. 2-3)

En términos generales, el proceso de elaboración de una tesis doctoral (TD) demanda por parte del investigador una perspectiva centrada en la profundidad del pensamiento –una profundidad imaginada en términos de ampliación de horizontes- así como un despliegue de enlaces cognitivos multidimensionales. En ese orden, Parra (2015) propone visualizar las Líneas de Investigación como como *redes de pensamiento* que permitan activar la configuración crítico-argumental como soporte de esos procesos. En tal sentido, expresa lo siguiente:

Es innegable que la visión en red, es pertinente en este contexto de producción de sentido y direccionalidad de los saberes sociales, concebidos a partir de la noción de *comunidad de conocimientos*; como planes operativos integrados desde una visión institucional-trans-compleja. El objetivo es superar la restricción que supone el esfuerzo individual en una aproximación gnoseológica que implica el despliegue tensional y el encuentro-desencuentro de miradas múltiples en torno a la realidad socioeducativa (p. 3)

4. Los Anclajes Gnoseológicos y sus alcances en la producción de saberes.

La noción de anclaje gnoseológico permite trazar ciertas coordenadas en torno al estado del arte y de la cuestión relacionados con un determinado eje temático, y mostrar las interrelaciones complejas existentes entre las diversas teorías y los ejes pre-nocionales que superan los encuadres performativos de la racionalidad técnica. Más que disponer de un banco de información sistematizado y organizado por autores y linealidades disciplinarias, el investigador que se propone elaborar una tesis doctoral (TD) debe identificar los diversos anclajes que cruzan multidireccionalmente el eje temático. Si se pretende estudiar la pobreza (por ejemplo) en determinados contextos socioculturales, es obvio que los diversos autores no argumentan en una sola dirección: para algunos investigadores, la pobreza tiene un origen esencialmente estructural –el materialismo histórico apunta en esta dirección- pero hay más de una mirada en torno a ese asunto-problema, incluida aquellas que colocan en el mismo plano los referentes socioculturales o la noción de destino coligada al *background* religioso. Visto así, resulta ineludible para el investigador la construcción de una matriz de anclajes que operen como referentes significativos a su investigación.

La construcción de una matriz de anclajes gnoseológicos es clave para definir si el investigador que elabora una tesis doctoral se sitúa en una determinada red de pensamiento preexistente o si trasciende *el saber que ya se sabe* en términos creativos e innovadores. Al respecto, vale referir que estos potenciales aportes operan como innovaciones incrementales o radicales (Pérez, 1998; Freeman, 1993) según correspondan a ampliar o mejorar los estatutos cognitivos preexistentes o simplemente proponer un giro radical en el escenario pluriparadigmático del pensamiento académico que opera como régimen de verdad.

La conformación de una matriz de anclajes constituye de hecho, un desafío a los estatutos fundantes del saber establecido, en la medida en que interpela el engrame discursivo del paradigma de la cientificidad en términos holísticos y trans-complejos. No se trata en este caso de pedalear la rueda de molino para permanecer en el mismo sitio, al estilo de la ardilla de Galbraith, sino de retar el pensamiento a fin de asociar ejes y desplazamientos que están allí –en algún resquicio de la memoria histórica- pero que no se visualizan en primer plano.

Para ir un poco más allá de lo aparente se requiere una intuición felina, capaz de trascender las modalidades impuestas por el mero ejercicio ritual de la “práctica técnica”. Se trata de la necesidad de una apuesta creativa basada en los principios de la alteridad y la búsqueda incesante de nuevos sentidos, nuevos procedimientos y nuevas formas de comprender lo real-vivido desde lo real-soñado. El maestro Lanz (2005) destaca esa necesidad de apostar por la magapulsión del pensamiento creativo en los términos siguientes: “...hay que tomar algún riesgo... hay que arriesgarse a poner por delante nuestra propia capacidad heurística” (p. 424)

La red que opera como escenario creativo en la conformación de los anclajes se inscribe –así mismo- en un contexto donde la producción de saberes tecnofornativos se actualiza permanentemente, en el contexto social de la globalización y la sociedad del conocimiento. En ese performance, el conocimiento adquiere un rango preeminente como valor económico, más allá de sus impactos meramente culturales o el regodeo existencial por el ser. En esa perspectiva, los anclajes no resultan inocentes: se investiga bajo la presión de la demanda social y la competitividad que funge como marca apocalíptica de la bestia en nuestras frentes.

5. Diversidad Paradigmática y Discursividad.

El proceso de elaboración de una tesis doctoral (TD) debe sortear los obstáculos que surgen de una cierta vanguardia paradigmática y metodológica entronizada al interior de los registros que marcan los recorridos de la investigación social en nuestro tiempo. Algunos investigadores comienzan por adentrarse en un túnel del cual se les hace difícil escapar, por cuanto “colocan la carreta antes de los bueyes”: seleccionan el paradigma a utilizar y el tipo de metodología instrumental que estiman conveniente mucho antes de revisar exhaustivamente el andamiaje del estado del arte, en una especie de turismo de aventura; un rastreo más o menos hipnótico encaminado a hurgar en la cesta epistemológica “a ver qué de interesante se consiguen por ahí”. En vez de practicar una arqueología del saber que consista en armar primero el esqueleto del dinosaurio para luego irlo forrando progresivamente de carne [no hay que olvidar que el proceso de conocimiento es esencialmente una *desestructuración-reconstrucción sintética* del mundo (Ferrarotti, 1990) hacen lo contrario. De allí que transitan la milla verde bajo una suerte de encantamiento que les bloquea toda posibilidad de expresar “su propia palabra” y desplegar a sus anchas las alas del *spiritus artisticus*. El resultado de esta práctica técnica no se hace esperar, porque muy pronto el investigador comienza a darse cuenta de que ha sido atrapado como el grillo en la telaraña y no encuentra espacios suficientes que le permitan dar rienda suelta a sus potencialidades creadoras (*homo faber*) en un entorno multicultural y científico-técnico cada vez más competitivo, discontinuo y apabullante.

El apoyo de un tutor de alto nivel, formado en la sabiduría de los grandes maestros –todavía existen por allí- es clave para sortear con éxito los avatares de ese recorrido. Esto resulta positivo en el proceso de investigación, porque entre otras cosas, un asesor académico de este tipo permitirá siempre al tutorando la posibilidad de expresarse sin encallejonamientos ni recetarios. Un “buen tutor” tiene en cuenta que la tesis no es suya sino del doctorando. Claro está, no es llamado a ser un jarrón chino dispuesto a decorar algún rincón o andamiaje, en la medida en que comparte el riesgo-compromiso y la responsabilidad de ser evaluado conjuntamente con su discípulo.

En términos generales, las investigaciones orientadas a la producción de conocimiento en el nivel doctoral intentan resolver el asunto-problema de la diversidad paradigmática mediante el agregado más o menos superpuesto de bloques diferenciados. Es así como resultan tesis doctorales tipo *sándwich*, donde los autores no ocultan el propósito de “quedar bien” ante

la presunción de un potencial jurado evaluador a futuro de encuadres paradigmáticos divergentes. Ejemplo de ellos son las tesis doctorales cuanti-cualitativas, en las cuales sus autores combinan armoniosamente la estadística social con una u otra entrevista a profundidad, sin que se muestre en las aproximaciones conclusivas del texto una integración de esos planos cognitivos a través de un argumento. El riesgo es que al final, no resulta posible identificar cuáles de esas ideas plasmadas en el texto corresponden al ejercicio creativo e innovador del investigador que se propone elaborar una tesis (TD) y cuáles a los autores consultados.

Otro asunto-problema recurrente es el del tipo de lenguaje o discurso que debe utilizarse en estos casos. La tendencia más sofisticada es la de recurrir al uso de los metalenguajes presurizados en conceptos técnicos –que suenan más académicos; más en la onda de un cierto halo de conocimiento superior- tal vez con el propósito de sortear los estigmas del lenguaje plano y directo. En todo caso, es obvio que los investigadores formados en una tradición cultural ligada a la lectura permanente tienen mayores ventajas a la hora de expresar por escrito sus argumentos. Una producción intelectual plagada de sesgos gramaticales y ortográficos –aunque el escritor García Márquez haya abogado por obviar ciertas reglas que entranpan el arte de escribir- no se coloca en el *ranking* de los investigadores de alto nivel, en parte porque el tipo de lenguaje aceptado en estos casos puede ser sencillo pero jamás incoherente o entrópico. En este contexto relacionado con el uso del lenguaje y los planos discursivos, pueden ocurrir dos cosas: una, que el discurso sea una suerte de metalenguaje que se enrosca sobre sí mismo como el *Uroboro* y no facilite su comprensión –algunos autores sólo pueden leerse con el apoyo de un diccionario de sinónimos-; y otra, que la redacción de los textos –aunque éstos sean escritos en forma sencilla- no expresen un sentido que aporte códigos o señales precisas acerca de lo que se quiere comunicar. En ambos casos, se trata de la conformación de agujeros negros incapaces de proyectar la energía y la luz que le son constitutivos.

El investigador de una tesis doctoral (TD) debe superar además, los parámetros o convencionalismos discursivos que se tejen alrededor del régimen de verdad devenido en entramado del poder. No es sólo que el paradigma de la cientificidad intenta marcar pauta –comúnmente parece lograr ese objetivo- acerca de cómo deben hacerse las investigaciones, sino cómo se configuran los planos discursivos que resultan de ellas. La lucha contra ese torbellino se convierte también en un reto a la verdad reglamentada que se mimetiza sigilosamente en los entresijos del verbo hecho carne; en la activación de un *agit prop* transgresor y utópico; en el desplazamiento de una razón emancipatoria que se cierne como un águila en vuelo sobre el lado oscuro del *Síndrome Pilato*.

Aproximaciones Conclusivas

La producción de una tesis doctoral (TD) forma parte de un proceso creativo e innovador de carácter interactivo, caracterizado por la configuración de un discurso fundamentado sobre un eje temático específico, que permite mostrar un alcance significativo –¿una superación, tal vez?- del actual estado del arte y de la cuestión. Se espera que una tesis así planteada, constituya un engrame teórico que se destaque en el ámbito académico-institucional en términos de sus innovaciones incrementales –cuando va un poco más allá de una determinada línea de pensamiento- o radicales –cuando sienta las bases o fundamentos de un nuevo anclaje gnoseológico sobre un tema determinado.

El proceso de producción de una tesis doctoral (TD) requiere a lo largo del recorrido de la investigación, un rastreo sistemático de publicaciones y enfoques previos o líneas de pensamiento que entrecruzan en su acepción de redes el eje temático y deben organizarse bajo la modalidad de anclajes gnoseológicos. De ese modo, el investigador diseña un amplio

escenario de gran utilidad en la conformación de su mapa de ruta investigativa. En este punto, debe decidir si continuar una determinada línea de pensamiento preexistente para insertar allí un valor agregado de tipo incremental, o trazarse un desafío gnoseológico desde otra perspectiva mucho más atractiva como sueño utópico. En todo caso, los registros de creatividad e innovación sólo pueden definirse en este contexto de evaluación sistemática de la discursividad inserta en el estado del arte y de la cuestión. Las interrogantes acerca de si somos creativos o no; si somos innovadores o no con nuestro trabajo, encuentra en este plano sus mayores referentes.

La investigación conducente a la elaboración de una tesis doctoral (TD) requiere un fuerte acompañamiento por parte de un tutor altamente especializado, capaz de orientar el trabajo sin pretender encriptarlo en el amplio corraje de los manuales [el manual “mata” cualquier atisbo de creatividad por muy fuerte que éste sea] así como en el “más de lo mismo” de corte y pega; en el metodologismo investigativo que actúa como camisa de fuerza dentro del proceso. No sólo eso, el asesor o tutor debe entender cuáles son los límites de su principal responsabilidad, la cual se circunscribe a orientar al investigador en el desciframiento de las claves necesarias para identificar los enlaces que favorecen nuevos desplazamientos teóricos, nuevas imbricaciones cognitivas y nuevos anclajes gnoseológicos, en un ritorelo incesante de destrucción creativa. La clave está en el acompañamiento académico y las fortalezas del apoyo institucional de las Líneas de Investigación vistas en su acepción de redes de pensamiento. El debate abierto, el contraste de enfoques críticos en un entorno matizado por la diversidad paradigmática y el respeto al pensamiento divergente, son los principales estímulos del proceso. Claro está, el factor medular que define el éxito de una investigación a este nivel, no se circunscribe exclusivamente a las bondades asistenciales que brinda el entorno académico: además de eso, es necesario contar con un investigador de mentalidad abierta a los cambios; un lector asiduo, sistemático y organizado, capaz de exhibir una envidiable humildad intelectual de tonos cartujos; un investigador de actitud persistente ante los obstáculos; en fin: alguien dispuesto a desafiar los umbrales de la incertidumbre desde una actitud proactiva.

En lo que respecta a la discursividad como asunto-problema, es importante destacar la necesidad de abrir cauces a la expresión de “la propia palabra”. Aunque es evidente la pretensión de todo discurso por posicionar sus propias reglas de ordenamiento, un ordenamiento llamado a responder a la necesidad de blindar hasta las últimas consecuencias la racionalidad que le es constitutiva y le asigna sentido y direccionalidad, una tesis doctoral (TD) no está prefijada –necesariamente– por el destino para que su discurso resulte una paradoja del “más de lo mismo”. No se trata de hacer una apología en torno al principio del “todo vale”, sino de una apuesta por poner en circulación nuestras propias ideas, nuestras interrogantes más íntimas, y nuestro modo de pensar y expresar la vida desde los referentes histórico-sociales y culturales que nos identifican como sujetos-agentes, pensantes/pensados, ciudadanos de un mundo multipolar donde todo rostro se desdibuja al más mínimo guiño de una estrella.

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (2001). *La Reforma de la Educación Superior y la Revolución Bolivariana*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- Capriles, A. (2008). *La Picardía del Venezolano o el Triunfo de Tío Conejo*. Caracas: Taurus.
- Cuáles son las 10 mejores universidades de América Latina (2015). Londres: Diario BBC Mundo. [Disponible: www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150610_educacion_ranking_universidades_amlat_gj] [Consulta: 21/06/15]
- Chopra, D. (2008). *Jesús*. México: Santillana Ediciones Generales.
- Debray, R. (1996). *El Arcaísmo Posmoderno*. Buenos Aires: Ediciones Madrid
- Eco, U. (2009). *Cómo se hace una Tesis*. Buenos Aires: Gedisa, 6ª. Edición.
- Ferrarotti, F. (1990). *La Historia y lo Cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Follari, R. (1998). *Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea*. Caracas: CIPOST-UCV, Colección Cátedra de Estudios Avanzados.
- Freeman, C. (1993). *El reto de la Innovación*. Caracas: Galac.
- Galindo, J. (2013) *La Historia Interna: la biografía de una Tesis Doctoral Cualitativa*. Santiago del Estero, Argentina: Revista Trabajo y Sociedad, No. 20, Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas.
- La Administración del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje* (2006) Bogotá: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Ediciones Mayol.
- Lanz, R. (1993). *El Discurso Posmoderno. Crítica de la Razón Escéptica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, CDCH, Colección Estudios.
- _____ (2005). *El arte de pensar sin Paradigmas*. Mérida: Revista Educere, año 9, No. 30, julio-agosto-septiembre, pp. 421-425.
- _____ (2008). *Ni una sola Ciencia ni una sola Técnica*. Caracas: Ediciones del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, Colección Debate Abierto
- Martínez, A. (2010). *Acerca de la Organización de la Investigación*. Caracas: Doctorado en Ciencias de la Educación, Decanato de Educación Avanzada, Núcleo Regional Caracas de Educación Avanzada, Universidad Simón Rodríguez (Papeles para la Discusión)
- Moreno, A. (2001). *El Tesista de Postgrado. Sus aliados y sus verdugos*. Rubio: Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", Universidad Pedagógica Libertador (UPEL)
- Morín, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Parra, G. (2006). *Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento*. (La Universidad se Reforma V) Caracas: IESALC/UNESCO-ORUS-UCV-UNESR, Editorial Metrópolis.
- _____ (2013) *El Arquetipo del Héroe en la Complejidad Gnoseológica*. Santiago de Chile: Ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) septiembre-octubre.

- _____ (2015) *Red de Encuentros Académico*. Bárbula: Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), Universidad de Carabobo (Documento de uso Interno)
- Pérez, C. (1998). *La Empresa ante el Cambio Tecnológico*. Valencia: conferencia pronunciada en el Congreso Nacional de Estrategias Gerenciales, Asociación de Ejecutivos del Estado Carabobo.
- Perry, CH. (1996). *Cómo escribir una Tesis Doctoral*. Australia: Universidad de Quennsland del Sur [Disponible: www.sld.cu/galerias/pdf/uvs/cirured/escribir_una_tesis_doctoral_1.pdf] [Consulta: 12/05/15]
- Solares, B. (2007). *Madre Terrible. La diosa en la religión del México Antiguo*. México: Anthropos.

**EL PROCESO DE EXPANSIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PRIMERAS LETRAS
EN VENEZUELA DURANTE EL PERIODO DE LA GRAN COLOMBIA**

**THE EXPANSION PROCESS OF THE PUBLIC FIRST LETTERS PRIMARY SCHOOLS
IN VENEZUELA DURING THE GREAT COLOMBIA PERIOD**

*Roger Pita

Correo: rogpitc@hotmail.com

**La Universidad de los Andes
BOGOTÁ-COLOMBIA**

Político con Opción en Historia de la Universidad de Los Andes (Bogotá), Especialista en Política Social, Especialista en Gobierno Municipal y Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Director de la Biblioteca Eduardo Santos de la Academia Colombiana de Historia

Sección: Artículo

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto analizar cómo el gobierno de Venezuela afrontó durante los primeros años de vida republicana los retos de expansión y financiación de las escuelas públicas de primeras letras para niños en medio de un ambiente social, económico y político adverso. Estos retos sucedieron en una etapa de transición en la cual era evidente el choque de mentalidades entre los valores del antiguo régimen español y los principios liberales. Varias opciones de recursos públicos, privados y mixtos fueron utilizadas ante el déficit de las arcas públicas, los crecidos gastos destinados a la guerra y el estado de desaceleración económica. A través del proyecto educativo el gobierno, se buscó estratégicamente entronizar en la juventud los valores liberales y fortalecer la legitimidad del sistema político. Esta investigación se realizó con base en los documentos de archivo, informes oficiales, cartas, leyes, decretos y los periódicos de la época.

Palabras clave: escuelas, educación, Venezuela, República, Gran Colombia, siglo XIX.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This article aims to analyze how the government of Venezuela faced during the first years of republican life the challenges of expansion and financing of public first letter primary schools for children in the midst of social, economic and political adversity. These challenges occurred in a transition phase in which the clash of mentalities between the values of the old Spanish regime and liberal principles were evident. Several options of public, private and mixed funds were used to the decrease the deficit of public funds, the war expenditures and the state of economic slowdown. Through educational project strategically the government sought to spread liberal values and strengthen the legitimacy of the political system. This research was based on archival documents, official reports, letters, laws, decrees and newspapers of the time.

Keywords: schools, education, Venezuela, Republic, Gran Colombia, XIX century.

Introducción

Muy pocos fueron los esfuerzos del gobierno español en impulsar en tiempos coloniales las escuelas de primeras letras en la capitanía general de Venezuela. Algunos planteles eran anexos a los colegios pero la mayoría eran fundados por las comunidades religiosas que ofrecían este servicio de manera gratuita. Existían además algunos cuantos establecimientos de carácter privado. En realidad las escuelas no eran una prioridad pues buena parte de los esfuerzos oficiales estaban dirigidos hacia los niveles de educación superior.

Desde finales del periodo colonial, el pensamiento pedagógico venezolano había sido permeado por el pensamiento ilustrado y por las corrientes ideológicas de la Revolución Francesa. Con la llegada del movimiento de la Ilustración en el siglo XVIII, se buscó una mayor promoción de las ciencias útiles y un mayor control y uniformidad en los contenidos y planes de estudio dentro de una influencia moralizante. Era esta una reforma secularizante y con claras intenciones de acentuar la intervención estatal (Torres, 2010, p. 144).

Con la llegada de los republicanos al poder a comienzos del siglo XIX en el marco del proceso de Independencia, se dan algunos avances en el intento por reforzar las escuelas, entendidas como la primera etapa educativa, orientándose cada vez más hacia el camino de la secularización.

Al igual que en la Nueva Granada (Ocampo, 2012, pp. 81-95), durante la primera fase republicana venezolana, las Constituciones provinciales incorporaron en su articulado la educación como un asunto crucial. En la Constitución Provincial de Barcelona expedida en 1811 se planteó la necesidad de promover "los progresos de la razón y facilitar la ilustración de todos los ciudadanos". En la Constitución de Caracas promulgada al año siguiente se habló del imperativo de fomentar el establecimiento de escuelas en toda la población bajo la premisa de que la cultura era "el órgano más oportuno para hacer conocer al pueblo sus imprescriptibles derechos, y los medios capaces de conservarles en la posesión de aquella arreglada y justa libertad que ha dispensado a todos la sabia naturaleza" (Andrés-Lasheras, 1997, p. 56).

Hacia 1819 el general Simón Bolívar corona su campaña militar en Guayana bajo el apoyo de los generales Manuel Piar y Manuel Cedeño, después de lo cual se abre paso al Congreso Constituyente de Angostura. En el discurso de apertura pronunciado el 15 de febrero, Bolívar se reafirma como uno de los más comprometidos con la causa de la instrucción pública y lanza fuertes críticas al legado colonial español:

Uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir ni saber ni poder ni virtud. Discípulos de tan perniciosos maestros, las lecciones que hemos recibido y los ejemplos que hemos estudiado, son los más destructores. Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza, y por el vicio se nos ha degradado más bien que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción (Blanco-Fombona, 1913, p. 39).

Más adelante, Bolívar hace un llamado al máximo órgano legislativo: "La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces serán los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades" (Blanco-Fombona, 1913, pp. 64-65). Bolívar propone además crear una "Cámara de Educación" que tendría como función la educación física y moral de los niños hasta que cumplieran 12 años de vida, con lo cual se dan los primeros trazos de un "Estado Docente" (Rojas, 2008, p. 19).

El 17 de diciembre de 1819 los congresistas reunidos en Angostura expidieron la Ley Fundamental que dio nacimiento a la República de la Gran Colombia. En adelante, el poder ejecutivo de la República quedaba a cargo del presidente Simón Bolívar y del vicepresidente

Francisco de Paula Santander, y su territorio fue dividido en tres grandes departamentos: Venezuela, Quito y Cundinamarca. Las capitales de estos departamentos serían Caracas, Quito y Bogotá, respectivamente (Ley, 1819, p. 1).

Este artículo se propone analizar cómo el gobierno afrontó durante los primeros años de vida republicana en Venezuela los retos de expansión y financiación de las escuelas públicas de primeras letras para niños en medio de un ambiente social, económico y político adverso. Estos propósitos sucedieron en una etapa de transición en la cual era evidente el choque de mentalidades entre los valores del antiguo régimen español y los principios liberales.

Otro de los problemas claves de investigación planteados en este trabajo hace alusión al papel que cumplieron las escuelas públicas dentro de la meta de consolidación del proyecto republicano y de los principios inherentes a esta apuesta política. En cierta medida, a través del proyecto educativo el gobierno, bajo el especial liderazgo del presidente Simón Bolívar y del vicepresidente Francisco de Paula Santander, buscó estratégicamente entronizar los valores liberales y fortalecer la legitimidad de un sistema político que intentaba consolidarse como una verdadera alternativa en contraposición al antiguo régimen implantado en estas tierras por más de tres siglos. Precisamente, las ceremonias de apertura de escuelas y los certámenes académicos fueron los espacios privilegiados para difundir las ventajas de una República libre y soberana.

Esta investigación se realizó con base en los documentos de archivo alusivos al desarrollo histórico de las escuelas en Venezuela, hallados en los tomos 106 y 123 del Fondo *Ministerio de Instrucción Pública* del Archivo General de la Nación ubicado en Bogotá. Igualmente valiosas fueron otras fuentes primarias como informes oficiales, cartas, leyes, decretos y los periódicos de la época. A manera de complemento, se consultaron varios libros y artículos de revistas que profundizan sobre esta temática.

La normatividad republicana

El 6 de octubre de 1820 el vicepresidente Santander dictó un decreto que es considerado el primer plan de educación primaria en tiempos republicanos. Allí se reconoció que la instrucción pública era el medio más fácil para que los ciudadanos (Vásquez de Ferrer, 2009, pp. 220-246) asimilaran sus derechos y deberes en sociedad, siendo responsabilidad del Estado asegurarles la educación para contribuir a su bienestar y felicidad. Adicionalmente, Santander hizo referencia a una justificación de carácter político al traer a colación la medida adoptada por el Congreso de Angostura que habilitó a partir del año 1830 el derecho al voto únicamente a aquellas personas que supieran leer y escribir. En tal sentido, la educación elemental se constituía en un requisito esencial para hacer valer los derechos ciudadanos en el marco de un gobierno representativo.

Los maestros debían enseñar a los niños a leer, escribir y contar, y además explicar los dogmas de la religión y de la moral cristiana. Con este decreto, el gobierno abrigaba la esperanza de que las ciencias, las artes, la agricultura y la industria progresaran a medida que el hábito de la lectura, la escritura y la aritmética se hicieran más comunes (Osorio, 1821, p. 46). Este precedente normativo abrió el camino para nuevos impulsos a escala regional.

En la Constitución de la República de la Gran Colombia promulgada en 1821 se contemplaron una serie de atribuciones especiales al Congreso para la promoción de la educación pública (p. 22). En respuesta a este mandato, el Congreso de Cúcuta creó una comisión que presentó un proyecto de ley para fundar escuelas de primeras letras en todos los poblados de la República. El resultado de estas discusiones fue la ley del 2 de agosto donde quedó explícita la intención de dimensionar la escuela como “[...] la más generalmente difundida,

pues era el origen sobre el cual se cimentaban los demás conocimientos humanos" (Actas, 1990, Vol. II, p. 157).

La ley reiteró que los maestros debían enseñar los preceptos cristianos y los valores ciudadanos. El currículo y el método de enseñanza debían ser uniformes en toda la República, para lo cual había que elaborar cartillas e implementar los reglamentos para la buena gestión administrativa de las escuelas. Asimismo, el poder ejecutivo quedó autorizado para que en las principales ciudades se crearan escuelas pilotos con el método lancasteriano (Sanabria, 2010, pp. 47-76), para que de allí se fueran difundiendo a todas las provincias.

La ley dictada el 20 de junio de 1821 dio vía libre para la fundación de casas de educación y colegios públicos en las capitales de provincia, disponiéndose además que en estos planteles debía adecuarse una pieza para instalar una escuela lancasteriana (López, 1990, Vol. I, pp. 43-44). A su vez, la ley del 2 de agosto de este mismo año decidió que en todas las ciudades, villas y parroquias de más de 100 vecinos debía haber por lo menos una escuela de primeras letras (Actas, 1990, Vol. II, pp. 48, 158).

En materia de vigilancia, el decreto del 6 de octubre de 1820 otorgó a los gobernadores políticos la responsabilidad como directores de las escuelas. Ellos mismos debían solucionar las dificultades y efectuar visitas periódicas para evaluar la conducta de los maestros y la buena marcha de esos establecimientos (Osorio, 1969, p. 154). Entre tanto, el Congreso de Cúcuta creó la figura del director de estudios para cada provincia y descentralizó la labor de inspección con el fin de lograr mejores resultados. Los gobernadores mantenían sus máximas facultades para adelantar visitas y corregir cualquier anomalía o exceso pero a escala local ese rol era asumido por el cabildo y los curas (Actas, 1990, Vol. II, p. 160).

Ante las innumerables falencias y vacíos, el Congreso de la República aprobó el 18 de marzo de 1826 una nueva ley con el fin de organizar el sector educativo. Una de las primeras disposiciones establecía que en todas las parroquias debía haber por lo menos una escuela para niños a quienes se les enseñarían los fundamentos religiosos, los principios de moral y de urbanidad, la lectura, la escritura, las primeras reglas de ortografía, gramática y Constitución Política.

Esta ley creó la Dirección General de Instrucción Pública, sujeta a la dirección del gobierno y responsabilizada de las siguientes funciones: dirigir todos los establecimientos de enseñanza pública, promover la mejora en la enseñanza, formar reglamentos para el régimen académico y financiero de las escuelas, promover la traducción e impresión de obras clásicas y elementales, y realizar visitas periódicas a los planteles (Codificación, 1924, t. VII, pp. 228-231).

El 3 de octubre de este mismo año fue aprobado el Plan de Estudios mediante el cual se dictaron algunas pautas sobre la estructura administrativa de las escuelas, el tipo de instrucción y el pago a maestros. Allí se crearon las juntas curadoras de educación de niños cuyo número de miembros no podía ser inferior a 6 ni superior a 18. Estos órganos estaban integrados por los jefes políticos municipales y los padres de familia, y sus principales funciones eran: elegir el sitio de instalación de la escuela, administrar los fondos y adelantar labores de supervisión (Codificación, 1924, t. VII, p. 401).

Con este nuevo marco normativo de 1826 los dirigentes republicanos se mostraron menos empeñados en la religión, en la moralidad y en la salvación de la República pues ahora el énfasis se hizo en el impulso al trabajo útil y el desarrollo económico (Safford, 1989, p. 80).

Con el fin de contar con más espacios educativos alternos, el presidente Simón Bolívar reiteró mediante decreto del 27 octubre de 1828 la orden de abrir en todos los conventos regulares escuelas públicas de primeras letras, cuyos maestros serían nominados por los

superiores de dichos claustros. No obstante, estos preceptores debían sujetarse al método y reglas dictadas por el gobierno republicano (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 121r).

La novedad en el proyecto republicano de expansión de la educación pública fue sin lugar a dudas la implementación del método lancasteriano. Este modelo, conocido también con el nombre de mutua instrucción, consistía en que un solo maestro pudiera dirigir a un gran número de alumnos debiendo estos colaborarle activamente en la labor pedagógica.

La implementación de este tipo de escuelas implicó que algunos planteles del antiguo método se adaptaran al nuevo esquema educativo mientras que la mayoría siguió funcionando bajo el modelo tradicional hasta tanto hubiese la oportunidad de capacitar a los maestros.

El religioso franciscano Sebastián de Mora Berbeo fue el primero en implantar una escuela lancasteriana en la población de Capacho, cantón de San Cristóbal, convirtiéndose de este modo en la primera de su tipo en Venezuela. Por orden del vicepresidente Santander, el religioso dejó su curato y en octubre de 1821 emprendió viaje hasta Bogotá con el fin de implantar allí el nuevo método (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 108, f. 318v).

Habiéndose prevenido en el artículo 15 de la ley del 2 de agosto de 1821 el establecimiento de escuelas normales del método lancasteriano en las principales ciudades del territorio de la Gran Colombia, se decidió entonces mediante decreto promulgado el 26 de enero de 1822 que primero se fundaran estas escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas y Quito. Una vez desarrollada esta primera fase, serían expedidas órdenes a los departamentos de Venezuela, Orinoco y Zulia para que cada una de las provincias bajo su mando enviaran a personas "con talento" a Caracas para capacitarlos como maestros del nuevo método. Una vez aprobaran los respectivos exámenes, estos maestros debían regresar a sus provincias con el fin de capacitar el modelo a los candidatos enviados por cada una de las parroquias.

Los gastos de traslado a Caracas los debía asumir la renta de propios de cada localidad o en caso de falta de recursos el Intendente debía tramitar un auxilio de los fondos públicos. Durante el tiempo de capacitación los maestros disfrutarían de un sueldo. Los padres de familia de cada parroquia, interesados en la educación de sus hijos, estaban en la obligación de hacer una pequeña contribución para la alimentación de estos preceptores (Gaceta de Colombia, No. 27, p. 1).

Tras dos años de haber sido establecida la primera escuela en la población de Capacho, el gobierno republicano quiso dar un nuevo impulso al método de instrucción mutua en tierras venezolanas y para ello se recurrió a los servicios del inglés Joseph Lancaster y del francés Pedro Comettan. Este último fue traído a América por el secretario de Relaciones Exteriores, José Rafael Revenga.

A finales de septiembre de 1823, Comettan informó al secretario del Interior don José Manuel Restrepo que no había podido seguir a la ciudad de Caracas por causa de una enfermedad pero prometió a los días siguientes emprender viaje a Santa Marta y luego a Maracaibo pero no estaba seguro si debía establecer escuela en su escala en Santa Marta o si debía seguir directamente hasta Caracas. Solicitó dos o tres ejemplares de lectura y aritmética impresas en Bogotá y pidió además al intendente del Zulia los 150 pesos de auxilio para el periplo. Restrepo respondió que, debido a las demoras presentadas, ya se había avanzado en instalar escuela en Caracas y por consiguiente Comettan debía ocuparse de fundar una en Maracaibo (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 77r).

El intendente del Zulia recibió además instrucciones para pagarle a Comettan 1.000 pesos anuales de sueldo como maestro de Maracaibo y prometió además adelantar acciones para disponer de una pieza en uno de los conventos suprimidos.

A solicitud del intendente de Venezuela, el gobierno central destinó en diciembre de 1824 una partida de 1.500 pesos del tesoro nacional para el director de la escuela de enseñanza mutua de Caracas, el señor Joseph Lancaster, el gran impulsor del nuevo modelo (Gaceta de Colombia, No. 164, p. 2). A fin de cuentas, la municipalidad no cumplió con los términos del contrato, razón por la cual el Libertador decidió indemnizar al pedagogo inglés con dinero de su propio peculio (Grisanti, 1950, p. 111). La falta de materiales para poner en práctica el nuevo método, la diferencia idiomática y la enfermedad de Lancaster, fueron factores que complicaron aún más la situación (Camara, 2012, p. 82), razón por la cual él parte de Caracas en 1827 sin haber quedado una persona que lo reemplazara en su labor tutora.

Cifras en materia de cobertura

Para nadie es un secreto que durante el antiguo régimen colonial el acceso a la educación en Venezuela era muy limitado y allí quedaban excluidos los más desfavorecidos económicamente y los grupos étnicos que ocupaban los últimos peldaños de la jerarquizada estructura social.

Los republicanos intentaron cambiar ese desolador panorama y por ello lanzaron una campaña de expansión de escuelas públicas. No obstante, en términos reales esa era una meta difícil de alcanzar, especialmente en estos tiempos en que apenas se realizaban ingentes esfuerzos con miras a la recuperación económica después de los estragos provocados por las guerras de Independencia.

Un tema de hondas implicaciones en materia de cobertura era la idea que se había planteado de comprometer a los padres de enviar sus hijos a la escuela. Sin embargo, seguían persistiendo en los progenitores algunas reservas que obstaculizaban el feliz cumplimiento de ese propósito. Algunos se mostraron reacios a contribuir económicamente con el sostenimiento del plantel mientras que otros desconfiaban del método lancasteriano. El nuevo modelo de educación pública debía romper con los paradigmas generados por una larga tradición colonial donde había primado la instrucción doméstica y privada.

En el texto final de la ley del 2 de agosto de 1821 se resolvió que, siendo una prioridad el que todos los pequeños aprendieran los principios básicos del saber, los jueces debían formar un padrón en el que debían registrarse todos los niños de 6 a 12 años de edad. Adicionalmente, se hizo un llamado especial a los padres que no se hubiesen decidido aún a remitir a sus hijos a la escuela en el término de un mes después de cumplida la edad necesaria o de haberse constituido este centro. Los omisos incurrirían en una multa de cuatro pesos que sería doblada y aplicada para el fondo de la misma escuela si en el plazo adicional de 15 días no atendían el requerimiento. Únicamente serían exceptuados aquellos vecinos en estado de pobreza que viviesen distantes del pueblo. De todos modos, estas medidas de carácter coercitivo no eran impedimento para que los padres brindaran a sus hijos una instrucción privada o para que los ubicaran en el plantel de su preferencia (Actas, 1990, Vol. II, pp. 56-59, 159).

Sin duda, las principales ciudades y villas marcaron un liderazgo en la difusión de la educación elemental. Aquellas primeras regiones liberadas del dominio español fueron las que alcanzaron mayores progresos pues el conflicto político y militar seguía enraizado en varias regiones del territorio venezolano.

Lo que sí es un hecho incuestionable es que las cifras en cobertura fueron ganando fuerza con el transcurrir de los años, es decir, a medida que terminaba la guerra y Venezuela emprendía el proceso de recuperación económica y de reestructuración administrativa y fiscal.

La ley del 28 de julio de 1821 dispuso que los fondos, bienes y edificios de los conventos suprimidos fueran invertidos en la educación pública, particularmente en la fundación de ca-

sas de educación y colegios. Esta norma abrió el camino para fundar nuevas escuelas que quedaron adscritas a dichos establecimientos de educación secundaria.

El 15 de diciembre de 1823 el vicepresidente Santander ordenó establecer una casa de educación en la ciudad de Valencia dentro de la cual debía instalarse una escuela de primeras letras siendo nombrado el maestro por el intendente de Venezuela (Gaceta de Colombia, No. 80, p. 1). En respuesta a una solicitud enviada por la municipalidad de Tocuyo sobre las ventajas de fomentar allí la educación de la juventud, el 10 de septiembre el gobierno central dio orden para fundar al interior de la casa de educación una escuela con el método lancasteriano (Gaceta de Colombia, No. 105, p. 1).

En este mismo mes el Intendente del departamento de Venezuela presentó un informe sobre el avance de la educación primaria en este territorio aunque de Barinas no apareció información alguna por no haberse enviado a tiempo a las autoridades superiores. Se hizo énfasis en que el ambiente de guerra que persistía en algunas partes y la crisis económica, eran obstáculos serios para el proyecto de establecimiento de escuelas (Gaceta de Colombia, No. 121, p. 1). Sin embargo, la Intendencia había instado de manera reiterada para trabajar por ese propósito común y estas eran las cifras registradas a la fecha:

Cuadro No. 1

Lista de escuelas públicas fundadas en el departamento de Venezuela a diciembre de 1823

| Lugar | Método | Maestro | Sueldo |
|--------------|---------------|----------------------------------|-------------|
| Caracas | Lancasteriano | Carlos Bello | 1.200 pesos |
| La Guaira | Común | Félix Linares | 1.200 pesos |
| Guarenas | Común | Padre Francisco Antonio Olaya | 240 pesos |
| Victoria | Común | Juan Hilario González | 600 pesos |
| Valencia | Común | Juan Esteban de Figueroa | 240 pesos |
| Calabozo | Común | Padre Gerbasio Bermúdez | 600 pesos |
| Barquisimeto | Común | Martín Soto | 500 pesos |
| Chivacoa | Común | Juan Antonio Gómez | 200 pesos |
| Yaritagua | Común | - | 480 pesos |

Fuente: (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 190r).

A principios de 1824, en términos comparativos se observaban mayores avances en el número de escuelas lancasterianas en la Nueva Granada pues en las provincias de Tunja, Socorro, Pamplona y Casanare estaban instalados 18 planteles (Gaceta de Colombia, No. 120, p. 1).

En su informe presentado a mediados de este año, el intendente del departamento del Zulia, el general Rafael Urdaneta, reportó que en la ciudad de Maracaibo la escuela lancasteriana había comenzado labores el 20 de marzo, siendo nombrado como maestro el ciudadano Francisco Olivares. En las localidades de Coro y Trujillo ya se habían instalado también

escuelas del nuevo método con maestros formados por Comettan en la ciudad de Maracaibo. En Perijá se planteó que por el momento sería fundada una escuela por el modelo antiguo hasta que hubiese mejores condiciones para abrir una nueva con el método de Lancaster. En Altagracia funcionaba otro plantel por el modelo tradicional aunque con innumerables dificultades económicas y escasos aportes del vecindario (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 163r; Gaceta de Colombia, No. 134, p. 2).

Muy pocos fueron los resultados observados en la provincia de Guayana, según un informe publicado el 1º de septiembre de este mismo año (ver cuadro No. 2). Ninguna de las escuelas de la provincia hacía uso del método de Lancaster por carecer de maestros debidamente capacitados. En general, las dotaciones provenían de las contribuciones de los vecinos a excepción de 16 pesos y 5 reales de la escuela de niños y 10 pesos de la escuela de niñas de la ciudad de Angostura que eran pagados por las rentas de propios. En esta provincia, todos los preceptores estaban obligados a enseñar a los indígenas y a los niños pobres sin exigir ninguna contribución o estipendio. Sobre la recién creada escuela de Moitaco, el gobierno provincial no había recibido aún información sobre el nombre del profesor y la dotación.

Cuadro No. 2

Escuelas públicas fundadas en la provincia de Guayana a 1º de septiembre de 1824

| Cantón | Lugar | Escuela | Maestro | Dotación mensual |
|----------------|-------------------------|------------------|-----------------------|---|
| Centro | Angostura | Escuela de niños | Felipe Delepiane | 50 pesos y la casa |
| | | Escuela de niñas | Casimira Rodil | 10 pesos y la casa |
| Plaza de Armas | Antigua Guayana | Escuela de niños | Juan Bautista Cardoso | ninguna |
| Alto Orinoco | Caicara | Escuela de niños | Pedro Aguirre | 8 pesos |
| | Altagracia | Escuela de niños | Gabriel Cañas | Las primicias de la parroquia cedidas por el cura |
| Alto Caroni | Barceloneta | Escuela de niños | Luis Martínez | 10 pesos |
| Rionegro | San Fernando de Atabapo | Escuela de niños | Lázaro Burgos | 7 pesos |
| | San Carlos | Escuela de niños | Tomás García | 4 pesos |
| Yuruari | Upata | Escuela de niños | Ildefonso Álvarez | 15 pesos |
| Caura | Moitaco | Escuela de niños | - | - |

Fuente: (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 198r).

El 18 de septiembre, el vicepresidente Santander dio vía libre para la instalación del colegio de Guayana en la ciudad de Santo Tomás de Angostura y allí habría espacio para una escuela lancasteriana, pagándole al profesor un salario de 300 pesos (Gaceta de Colombia, No. 161, p. 2). El 26 de octubre salió a la luz un nuevo decreto por medio del cual se estableció un colegio en la ciudad de Cumaná para cuya sede se destinó el suprimido convento

de San Francisco. Se decidió que allí habría una escuela del método lancasteriano, cuyo maestro gozaría de un sueldo de 300 pesos (Gaceta de Colombia, No. 160, p. 1).

Vistos los informes enviados por el intendente del departamento de Apure, en los cuales hacía ver la imposibilidad de establecer colegio o casa de educación en Guanare por falta de fondos, se decidió el 16 de mayo de 1825 fundar una casa de educación en dicha ciudad con las rentas del convento suprimido de San Francisco. Allí sería instalada una escuela del método lancasteriano con los fondos que señalaba la ley del 2 de agosto de 1821. Igual se decidió en la ciudad de Barinas (Gaceta de Colombia, No. 188, pp. 1-2). Para el periodo objeto de este estudio, la información más completa sobre el proceso de cobertura de la educación pública primaria en Venezuela fueron los informes presentados en el mes de abril de 1825, contándose principalmente con datos del departamento del Zulia y la provincia de Barinas.

Cuadro No. 3
Escuelas públicas instaladas en las provincias de Venezuela, abril de 1825

| Provincia | Cantón | Lugar | Método | Leyendo (cartilla) | Escribiendo | Contando | Total | Maestro |
|-----------|--------------------------------------|----------------------------|---------------|--------------------|-------------|----------|-------|-----------------------|
| Barinas | Barinas | Ciudad de Barinas | Antiguo | 18 | 22 | 23 | 63 | |
| | | Parroquia de Barinitas | Antiguo | 64 | 10 | - | 74 | |
| | | Parroquia de Quebrada Seca | Antiguo | 10 | 7 | - | 17 | |
| | | Parroquia de Coroso | Antiguo | 21 | 6 | 1 | 28 | |
| | Nutrias | Ciudad de Nutrias | Antiguo | 6 | 5 | - | 11 | |
| | | Parroquia de Dolores | Antiguo | 15 | 12 | - | 27 | |
| | | Parroquia de Jobo | Antiguo | 13 | 5 | - | 18 | |
| | Obispos | Villa de Obispos | Antiguo | 20 | 17 | 6 | 43 | |
| | | Villa de Mijagual | Antiguo | 30 | 14 | 2 | 46 | |
| | Mijagual | Parroquia de Sabaneta | Antiguo | 12 | 14 | 8 | 34 | |
| | | Parroquia de Morrones | Antiguo | 15 | 10 | 2 | 27 | |
| | | Parroquia de Morrones | Antiguo | 15 | 10 | 2 | 27 | |
| | Guaranito | Villa de Guaranito | Antiguo | 53 | 14 | - | 67 | |
| | | Ciudad de Guanare | Antiguo | 44 | 30 | 25 | 99 | |
| | Guanare | Parroquia de Boconó | Antiguo | 13 | 23 | - | 36 | |
| | | Parroquia de Tucupido | Antiguo | 26 | 16 | 6 | 48 | |
| | | Villa de Ospino | Antiguo | 11 | 12 | - | 23 | |
| Ospino | Parroquia la Aparición de la Corteza | Antiguo | 6 | 12 | - | 18 | | |
| | | | | | | | | |
| Maracaibo | Maracaibo | Ciudad de Maracaibo | Lancasteriano | | | | 80 | |
| | | Puerto de Altagracia | Antiguo | | | | 83 | |
| | | Cañada | Antiguo | | | | 25 | |
| | Gibraltar | Gibraltar | Antiguo | | | | 56 | |
| | | | | | | | | |
| Perijá | Perijá | Antiguo | 30 | 30 | 18 | 78 | | |
| | San Juan | Antiguo | 10 | 10 | - | 20 | | |
| Trujillo | Trujillo | Ciudad de Trujillo | Antiguo | | | | 7 | Miguel de la Parra |
| | | | Antiguo | | | | 15 | Esteban Urbina |
| | | Parroquia de Pampanito | - | - | - | - | - | - |
| | | Parroquia de San Jacinto | Antiguo | | | | 10 | Ignacio Antonio Ojeda |
| | | Parroquia de San Lázaro | Antiguo | | | | 45 | |
| | | Parroquia del Burrero | Antiguo | | | | 27 | Pedro González |
| | | Parroquia de la Quebrada | Antiguo | | | | 17 | Carlos Briceño |
| | Boconó | Parroquia de Tajo | Antiguo | | | | 43 | Josef María Farias |
| | | Tajo (Partido del Río) | Antiguo | | | | 51 | Juan de Jesús Briceño |
| | | Boconó | Antiguo | | | | 43 | |
| | Parroquia de Tostós | Antiguo | | | | 25 | | |

El proceso de expansión de las escuelas públicas de primeras letras en Venezuela durante el período de la Gran Colombia

| | | | | | | | | |
|--------|-----------------------|---------------------------------|----------------|---------|----|----|----|-------------------------|
| | Carache | Carache | Antiguo | | | | 30 | Manuel Antonio Graterol |
| | | Parroquia de Burrusay | Antiguo | | | | 16 | Francisco Andrade |
| | | Parroquia de Santa Ana | Antiguo | | | | 20 | Pedro Vitoria |
| | | Parroquia de Pacheco | Antiguo | | | | 27 | Francisco Romero |
| | | Parroquia de Monay | - | - | - | - | - | - |
| | | Parroquia de Pampán Grande | - | - | - | - | - | - |
| | Esuque | Villa de Esuque | Antiguo | 23 | 32 | | 55 | Francisco Fernández |
| | | Alto de Esuque | Antiguo | 18 | 12 | | 30 | Santiago Campos |
| | | Parroquia de Valera | Antiguo | 13 | 9 | | 22 | Juan Bautista Zambrano |
| | | Parroquia de Mendoza | Antiguo | 8 | 10 | | 18 | |
| | | Parroquia de Betijoque | Antiguo | 8 | 5 | | 13 | Bernardo Prada |
| | | Parroquia de Motatán | Antiguo | 6 | 5 | | 11 | Juan Bautista Mantilla |
| | | Parroquia de la Mesa | - | - | - | - | - | - |
| Mérida | Mérida | Ciudad de Mérida | lancasteriano | 6 | 32 | 10 | 48 | |
| | | Parroquia de Punta | Antiguo | 20 | 11 | 4 | 35 | |
| | | Parroquia de Morro | Antiguo | 15 | 25 | 8 | 48 | |
| | | Parroquia de Acequias | Antiguo | 8 | 13 | 4 | 25 | |
| | | Parroquia de Pueblo Nuevo | Antiguo | 12 | 7 | 1 | 20 | |
| | | Parroquia de Tabay | - | - | - | - | - | - |
| | | Parroquia de Mucuchachi | - | - | - | - | - | - |
| | | Parroquia de Aricagua | - | - | - | - | - | - |
| | Mucuche | Villa de Mucuche | Antiguo | 24 | 33 | 4 | 61 | |
| | | Parroquia de Santo Domingo | Antiguo | 15 | 3 | 11 | 39 | |
| | | Villa de Piedras | Antiguo | 3 | 7 | 3 | 13 | |
| | | Parroquia de Pueblo Llano | Antiguo | 1 | 16 | - | 17 | |
| | | Villa de Timotes | Antiguo | 6 | 10 | - | 16 | |
| | | Parroquia de Chachopo | Antiguo | 4 | 13 | - | 17 | |
| | | Parroquia de Mucurubá | - | - | - | - | - | - |
| | | Ejido | Villa de Ejido | Antiguo | 9 | 43 | 4 | 56 |
| | Parroquia de San Juan | | Antiguo | 9 | 10 | 4 | 23 | |
| | Parroquia de Lagunas | | Antiguo | 12 | 4 | 12 | 28 | |
| | Parroquia de Taji | | Antiguo | 7 | 4 | 12 | 23 | |
| | Parroquia de Mesa | | - | - | - | - | - | - |
| | Parroquia de Chiguará | | - | - | - | - | - | - |
| | La Grita | Ciudad de La Grita | Antiguo | 10 | 11 | - | 21 | |
| | | Villa de Bailadores | Antiguo | 19 | 11 | 3 | 33 | |
| | | Parroquia de Bailadores | Antiguo | 24 | 8 | 8 | 40 | |
| | | Parroquia de Pregones | - | - | - | - | - | - |
| | San Cristóbal | Parroquia de Guaraque | - | - | - | - | - | - |
| | | Villa de San Cristóbal | Antiguo | 10 | 36 | 4 | 50 | |
| | | Parroquia de Tariba | Antiguo | 6 | 6 | - | 12 | |
| | | Parroquia de Guásimos | - | - | - | - | - | - |
| | | Villa Laobata | Antiguo | 26 | 12 | 4 | 42 | |
| | | Villa de San Antonio de Táchira | Antiguo | 10 | 18 | 2 | 30 | |
| | | Parroquia de Capacho | Antiguo | 12 | 28 | - | 40 | |
| | Coro | Coro | | Antiguo | | | | 35 |
| | | | Antiguo | | | | 10 | Juan Pedro Bello |
| | | | Antiguo | | | | 17 | Esteban Lobera |

| | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|
| San Luis | - | - | - | - | - | - | - |
| Paraguaná | - | - | - | - | - | - | - |
| Casigua | - | - | - | - | - | - | - |
| Cumarebo | - | - | - | - | - | - | - |

Fuente: (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 229r; t. 123, ff. 681r-693r).

Según lo indica el cuadro anterior, las cifras consolidadas para la provincia de Mérida indican que los mayores avances pedagógicos se daban en escritura con 365 alumnos, le seguían en su orden los de lectura con 268 y en tercer lugar los de aritmética con 98 (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 123, f. 687r).

En la provincia de Barinas, solo la escuela de Guanare se financiaba con recursos provenientes de la renta de propios. Los datos de la provincia de Apure no fueron incluidos por no haber sido enviado el respectivo informe pese a los reiterados llamados oficiales. Al momento de dar explicaciones, las autoridades de esta provincia adujeron que algunas localidades se demoraban en la entrega de informes mientras que otros eran devueltos debido a varias inconsistencias y confusiones pero la realidad desoladora era que muchas parroquias aún no habían fundado escuela por falta de maestros y la miseria generalizada por cuenta de la guerra. En el cantón de Coro, las parroquias de San Luis, Casigua, Paraguaná y Cumarebo tampoco enviaron los respectivos informes.

Para este mismo año se cuenta con un cuadro que incluye el nombre de los estudiantes y su edad en una de las escuelas del cantón de Gibraltar. De allí se deduce que el promedio de edad en este plantel era alrededor de 7 años. El alumno más pequeño tenía 2 años mientras que el mayor alcanzaba los 12 años de vida.

Cuadro No. 4

Edad de los estudiantes de la escuela pública de primeras letras de la población de Gibraltar, 1825

| Estudiante | Edad | Estudiante | Edad |
|------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| José María Peti | 2 años | A Agustín Semprum | 12 años |
| Francisco Moreno | 10 años | José Antonio Sánchez | 9 años |
| Juan Cantillo | 10 años | Félix María Casanova | 6 años |
| José Concepción Mendis | 11 años | José Vicente Sánchez | 6 años |
| José Saturnino Delgado | 11 años | Bartolomé Manzanillo | 5 años |
| José Félix Ferrer | 8 años | José del Rosario Manzanillo | 4 años |
| Pedro Villalobos | 8 años | José Eusebio Ávila | 5 años |
| Pablo Villalobos | 10 años | José Félix Manzanillo | 7 años |
| Antonio Rodríguez | 8 años | José Manuel Manzanillo | 6 años |
| José María Rodríguez | 9 años | Antonio José González | 8 años |
| Senón Castillo | 6 años | Gregorio Camarillo | 10 años |
| Pedro Rodríguez | 5 años | José Benito Velásquez | 9 años |
| Fidel Rodríguez | 4 años | José Rafael Sulvarán | 4 años |

| | | | |
|------------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Carlos Ferrer | 7 años | José Santiago Parral | 6 años |
| José María Manzanillo | 7 años | José Nicolás Barriqa | 10 años |
| José Antonio Semprum | 9 años | José Antonio Parral | 9 años |
| Pedro Mesa | 9 años | José Trinidad Torres | 11 años |
| José Luis Garvan | 8 años | Marcelino Arenas | 12 años |
| Alexandro Peti | 4 años | José Antonio Nieto | 6 años |
| Pedro Lisansábal | 7 años | Eusebio Moreno | 8 años |
| José del Rosario González | 5 años | Doroteo Orosco | 3 años |
| José de los Santos Arrieta | 3 años | Aqustín Quintanilla | 12 años |
| Chiquinquirá Manzanillo | 6 años | José Nacleto Manzanillo | 7 años |
| José Antonio Gómez | 6 años | José Miquel Manzanillo | 6 años |
| Aqustín Mesa | 15 años | José Tomás Franco | 11 años |
| Sacramento Mesa | 10 años | | |

Fuente: (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 123, f. 682r).

Para el año de 1826 se empiezan a sentir en los departamentos de Venezuela y Apure algunos intentos separatistas que presagian la disolución de la Gran Colombia. Prueba de ello fue el acta firmada en la ciudad de Valencia en la cual se culpaba al vicepresidente Santander de no guardar el debido equilibrio en el manejo del poder en aras de la integración nacional pues en las provincias de la antigua Nueva Granada “[...] se fundan colegios, y se promueven por todos los medios la instrucción pública. Mientras que Venezuela se encuentra en el mismo estado que el año 1809” (Gaceta de Colombia, No. 256, p. 2). En una fuerte y ofensiva respuesta, Santander negó estos señalamientos argumentando que el gobierno central no tenía la culpa de la falta de recursos en las provincias venezolanas y sindicó a los redactores del acta como agitadores y perturbadores.

En este mismo año, el gobierno de Carabobo informó que solo el circuito de Tocuyo había cumplido con la tarea de presentar informe sobre el estado de las escuelas. Por ello, advirtió al resto de localidades que tenían un mes de plazo so pena de 100 pesos de multa (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 209r).

En el departamento del Zulia existían en noviembre de 1827 tres escuelas en la ciudad de Maracaibo, cada una con aproximadamente 50 niños y sus maestros eran pagados con las rentas municipales con asignación de 40 pesos. En Altagracia existía otro plantel con 15 pesos de salario para el maestro y en Escuque otro con el método antiguo con 20 pesos de pago al preceptor. Todos los demás cantones de la provincia estaban aún sin escuela por no tener rentas municipales y porque los donativos de los vecinos se quedaban cortos para ese propósito (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 80r).

Según datos suministrados a nivel oficial, a mediados de 1827 existían en el territorio de la Gran Colombia 52 escuelas lancasterianas con 3.509 niños y 434 planteles del método antiguo con 16.200 estudiantes. En todas las provincias de la República había por lo menos una o dos escuelas de este tipo (El Constitucional, No. 151, p. 1.). Así las cosas, para esta fecha faltaba mucho trecho para lograr una uniformidad en el método que era uno de los

anhelos principales del gobierno.

A la fecha del 10 de enero de 1828 en ningún cantón del departamento de Maturín se había establecido escuela por el método lancasteriano debido a la alteración del orden público y además porque en esa Intendencia no se habían recibido los manuales de dicho método que debía haber enviado el gobierno central, conforme a lo dispuesto en el artículo 12 del Plan Principal de Estudios. A pesar de estos impasses, tanto la Intendencia como la Junta Curadora del cantón de Cumaná habían adelantado gestiones con miras a abrir la escuela el 30 de septiembre de 1827 pero la alarma y la consternación causada en esos días por los facciosos frustraron el acto de apertura (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 216r).

En términos generales, la desidia de los funcionarios públicos, la desconfianza frente al método lancasteriano, la indiferencia de los padres y la falta de una acción coordinada, fueron factores que entorpecieron el proceso de apertura de escuelas.

Celebraciones educativas patrióticas

En el marco del proceso de Independencia, tanto los patriotas como los realistas recurrieron a las celebraciones políticas como espacios de reafirmación simbólica y para revalidar las lealtades políticas en medio de una intensa confrontación ideológica y acérrimos antagonismos políticos. Estos eventos hacían parte del proceso de legitimidad y como fórmula para sentar las bases de la estructura política triunfante (Pita, 2012, pp. 178, 200).

Algunas fundaciones de escuelas y colegios públicos se realizaron en medio de actos solemnes y en determinados casos coincidieron con fechas de celebraciones patrióticas o religiosas, con lo cual se pretendía imprimir mayor realce a estos acontecimientos y al mismo tiempo enviar un mensaje de estímulo a otras localidades con el fin de que se animaran a crear este tipo de establecimientos educativos.

En estos tiempos en que se cimentaban las bases de una Patria libre y soberana, la intención de fondo era acudir a la protección divina y entronizar en la comunidad las virtudes de los principios republicanos, asociándolos con el impulso de la cultura y la educación dentro de un nuevo modelo de nación, y este proceso incluyó la aceptación de nuevos elementos en torno a construir una nueva identidad social y política (Restrepo, 2011, p. 159). A pesar de la escasez de recursos en estos tiempos de tensión política y crisis económica, los vecinos y las autoridades políticas y eclesiásticas realizaron grandes sacrificios con tal de generar un impacto positivo con estas ceremonias.

El 5 de julio de 1824 la ciudad de Caracas se aprestó a celebrar el 13° aniversario de la declaratoria de independencia hecha por el primer congreso de Venezuela. Dentro del marco de esta conmemoración, en la que pudieron renovarse los sentimientos de patriotismo y libertad, se abrió la escuela de enseñanza mutua bajo la dirección del célebre Joseph Lancaster (Gaceta de Colombia, No. 154, p. 2).

Para comprobar el rendimiento académico de los estudiantes, se organizaron certámenes públicos en las escuelas de primeras letras. Estas fueron también unas ceremonias de hondo carácter político pues solían asistir las principales autoridades de cada ciudad y se aprovechaba además la ocasión para enaltecer el sentimiento patrio y la influencia de la educación en la formación de la República.

La idea era que la comunidad pudiera evidenciar de manera directa las virtudes del nuevo modelo de educación pública y a la vez sirviera de estímulo para apoyar iniciativas de esta naturaleza. Otras actividades literarias y culturales se desarrollaron para complementar los certámenes académicos centrales, los cuales contaron con una gran difusión en la prensa de la época para llevar el mensaje de progreso educativo a regiones apartadas.

Estas celebraciones fueron además una ocasión propicia para rendir homenaje a los héroes de la Patria y a los funcionarios y benefactores cuya influencia había sido decisiva en el establecimiento y adelanto de los planteles. Fue entonces común que dichos certámenes académicos se dedicaran a estos gestores de la República y de la educación pública.

El 25 de marzo de 1826 se reunieron en la ciudad de Barinas el cura Martín Villamil, varios funcionarios, algunas personas distinguidas, el maestro y los estudiantes de la única escuela de primeras letras para ser examinados en varias materias. Tras ser calificados los respectivos exámenes, se adjudicaron los premios de escudos de oro con una cinta tricolor a los alumnos más sobresalientes en cada área: Pedro Larriva en lectura y derecho público; Antonio Mora y Santiago Rivero en planas de escritura; Ignacio Alfonso en Aritmética y José de Jesús Tapias en gramática, ortografía y geografía. En nombre de la República, el intendente Francisco Conde agradeció al maestro por su esmero y buen desempeño en el cumplimiento de su labor pedagógica.

El día 26 en las horas de la mañana en la iglesia mayor después de la misa y la procesión de resurrección se repartieron oficialmente los premios, imponiéndose a los ganadores los escudos en los ojales de sus chaquetas. En esa misma ocasión, los asistentes escucharon la inspiradora y espontánea alocución del maestro en honor a la República y a la libertad.

Después de este certamen, aumentó el número de jóvenes interesados en ingresar a este plantel. Según anotó el intendente Conde, con la repetición de este tipo de actos muy pronto la república Grancolombiana se transformaría en el "templo de Minerva". A los pocos días, se envió al secretario del Interior don José Manuel Restrepo el informe de estos certámenes y de manera especial se adjuntaron 11 planas de escritura como muestra fehaciente de los adelantos académicos de los alumnos (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, ff. 243r-244v).

El dilema de la financiación

Las fuentes de financiación de la educación pública fue uno de los temas más álgidos de discusión durante la naciente República. Varias opciones de recursos públicos, privados y mixtos fueron analizadas al interior del gobierno y del Congreso ante el déficit de las arcas públicas, los elevados gastos consumados en la guerra y el estado de desaceleración económica. Los saqueos, los embargos, los donativos, las contribuciones forzosas y la ruina provocada por la confrontación militar en el proceso de Independencia, eran factores que habían generado un impacto generalizado.

En su decreto del 6 de octubre de 1820, el vicepresidente Santander ordenó que las ciudades y villas con rentas de propios debían establecer una escuela pública. Para tal efecto, los gobernadores políticos obligarían a los cabildos para que "inmediatamente y sin excusa" procedieran a realizar esta fundación.

Las parroquias que contaran con los treinta o más vecinos que prescribía la ley de Indias, debían también fundar escuela pública pero costeadas por ellos mismos. El juez político o comandante militar de cada localidad debía concientizarlos de la importancia de este propósito y comprometerlos a sufragar mensualmente una cantidad proporcional a las posibilidades económicas de cada uno, cuya suma total no podía exceder de 300 pesos ni ser inferior a 200. En los pueblos pequeños con menos de treinta vecinos, a los padres se les abrió la opción de mandar a sus hijos a las escuelas de las ciudades más próximas (Osorio, 1969, p. 154).

Entre tanto, en la ley del 2 de agosto de 1821 se decidió que en todas las ciudades, villas y parroquias de más de 100 vecinos debía haber por lo menos una escuela de primeras letras

Las ciudades y villas sufragarían los gastos de dotación con los recursos de las rentas de propios pero allí donde estos recursos fueren insuficientes y, en las parroquias, había que recurrir a la solidaridad de los vecinos, comprometiéndose voluntariamente a efectuar los pagos mensuales. Si de este modo no se cubría la cantidad requerida para la escuela, las autoridades locales se encargarían de hacer un repartimiento "justo y moderado" teniendo en cuenta el patrimonio y número de hijos de cada vecino cabeza de familia. Esta lista cobijaba a los solteros y exceptuaba a los pobres, cuyos hijos accederían gratuitamente a la educación. Era también deber de los vecinos conseguir la sede para la escuela y los útiles indispensables para el trabajo académico.

Cabe precisar que los gastos para el establecimiento de las escuelas lancasterianas eran muy superiores en comparación con los planteles del antiguo método. Para las primeras existían una serie de requisitos estipulados en el manual, considerados como indispensables para el nuevo modelo de enseñanza: especificaciones en el tamaño y forma del salón de clases, bancos y mesas diseñadas especialmente, rueda del alfabeto, telégrafos, gavetas para lápices, tablas de lecturas, distintivos de clase, punteros, campanillas, silbato y reloj (Manual, 1826, p. 112).

Constantes fueron las quejas sobre la falta de presupuesto que truncaba los propósitos planteados en materia de educación básica. El 15 de diciembre de 1821 la municipalidad de Caracas puso de presente la escasez de la renta de propios pero aun así realizó ingentes esfuerzos para garantizar el sueldo a los maestros. Sin embargo, los recursos no alcanzaban para adecuar una sede y no podía esperarse que el vecindario golpeado por la guerra asumiera los costos por su propia cuenta. Por ello, se solicitó al gobierno central para que facilitara una de las casas confiscadas con el fin de habilitarla como aula de clase (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 204r).

En la población de Paraguaná, las autoridades encargadas en abril de 1825 de hacer el reporte de las escuelas instaladas dejaron anotada la siguiente frase que de manera escueta y explícita revela el trasfondo social y económico de la época: "No puede haberla porque no hay ni qué comer" (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 123, f. 693v). De los fondos destinados a la casa de educación de la ciudad de Valencia, que correspondían a las rentas de los extintos conventos, solo quedaban a diciembre de 1825 un total de 164 pesos (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 123, f. 223r).

Era claro que el Estado no estaba en capacidad de cubrir todas las necesidades a nivel provincial y local. Ante la crisis fiscal imperante, los impuestos, los estancos y las donaciones fueron fuentes de recursos de gran apoyo para el desarrollo de la educación básica.

Una opción altamente estimada por el gobierno fueron las donaciones, las cuales fueron además una muestra de la solidaridad de la comunidad en procura de la causa de la educación pública. No obstante, cabe aclarar que no fue precisamente el espíritu espontáneo de cooperación el motivo central que impulsó siempre a realizar este tipo de contribuciones pues, en la práctica, pudo existir la amenaza de ser señalado por las autoridades como indiferente frente a los proyectos estatales educativos o también pudo influir el interés particular por lograr alguna prerrogativa o beneficio a cambio de la donación.

Un ejemplo de este tipo de apoyo mancomunado se dio en 1826 cuando los habitantes del barrio del Empedrado de la ciudad de Maracaibo se comprometieron a construir una escuela, para lo cual aportaron todos los materiales mientras que los oficiales de albañilería hicieron una rebaja en sus jornales. Sin embargo, la construcción se detuvo debido a la decisión del gobierno de suprimir el apoyo a las rentas municipales, disminuyéndose a 20 pesos el salario de los maestros (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 79r).

El proyecto educativo republicano de esta década del 20 estuvo acompañado en algunas ciudades por asociaciones de notables inspirados en el pensamiento republicano y con fuertes convicciones patrióticas. Allí participaron personas distinguidas y altos funcionarios cuyos objetivos era contribuir al desarrollo económico pero también al fomento de la educación pública.

Esta sociabilidad se constituyó en un valioso apoyo al proyecto educativo oficial en vista de la debilidad económica e institucional de un Estado que se veía incapaz de cumplir las ambiciosas metas trazadas. A través de esas asociaciones se lograron valiosos aportes en la adecuación de escuelas, en la capacitación y pago de preceptores y en la donación de útiles escolares y material didáctico. De alguna manera, estas sociedades voluntarias ayudaron a disminuir la presión ejercida sobre los cabildos, instancias que tenían la responsabilidad de organizar recolecciones entre la comunidad (Clark, 2007, p. 58).

En marzo de 1825 la *Junta Protectora de Enseñanza Mutua de la ciudad de Caracas* solicitó al gobierno central un auxilio de 30.000 pesos para el establecimiento de una escuela normal y algunas escuelas lancasterianas en el departamento de Venezuela bajo la condición de que esta cantidad sería reintegrada con los fondos de las municipalidades de acuerdo a sus respectivas posibilidades. Esta petición, que fue apoyada plenamente por el intendente del departamento don Francisco Aranda, se formuló con base en lo dispuesto en la ley del 2 de agosto de 1821 que autorizaba al tesoro público a disponer de recursos para establecer escuelas de enseñanza mutua.

Según explicó la Junta, solo en Caracas había instalada una escuela lancasteriana por el mismo autor del célebre método a quien se le pagaron 1.500 pesos para este propósito. La municipalidad había aportado 500 pesos para el sostenimiento de este maestro y 500 más para el alquiler de su residencia. Estos gastos eran un gran sacrificio para las esquilmadas rentas municipales y el vecindario había hecho inmensos esfuerzos económicos para traer a este pedagogo inglés a esta capital y por lo tanto no había cómo imponerles más contribuciones.

Así entonces, la Junta propuso abrir la escuela normal de preceptores para que los graduados llevaran el nuevo método a los otros cantones y departamentos, con lo cual se aprovecharía al máximo la estadía y experiencia de Lancaster y de esta forma se vería favorecida toda la República.

El secretario del Interior respondió que, aunque el gobierno central tenía el máximo interés de fomentar la educación en todos los departamentos de la República, desafortunadamente los fondos no alcanzaban ni siquiera para los gastos ordinarios y, por consiguiente, no podía cubrirse el considerable monto requerido (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 172r).

El 18 de marzo de 1826 se instaló la *Junta Curadora del cantón de Mérida* y desde sus inicios comenzó a trabajar por la educación en beneficio de la juventud de la ciudad capital y de los lugares aledaños. Por esa época el principal problema radicaba en que los fondos legados por el finado cura benefactor Francisco Antonio Uscátegui eran insuficientes para sostener la escuela y por lo tanto la Junta pidió aplicar los bienes y rentas del suprimido convento de San Agustín. Dentro de sus gestiones, la Junta había arreglado y aseado la pieza que serviría de aula y además había comprado algunas colecciones y libros elementales. Adicionalmente había conseguido maestro, asegurándole un sitio de residencia y convenciéndolo para que su esposa dirigiera la escuela de niñas.

Pero, la incertidumbre surgió ante la promulgación del decreto del 10 de julio que restableció los conventos suprimidos. Se estaba entonces a la espera de que el gobierno central

confirmara la vigencia de la aplicación de los bienes del convento de San Agustín, conforme a la ley que ordenaba destinar sus rentas a los colegios. Se estaba también pendiente de la acción interpuesta por el obispo de restablecer el convento con el inconveniente de que este mismo prelado había expresado abiertamente su oposición al método lancasteriano, calificándolo de “inútil e insuficiente”. Por su parte, el juez municipal confirmó que las rentas de propios no podían financiar la escuela y las cuotas de los vecinos tampoco alcanzaban en razón al estado generalizado de pobreza.

El gobernador de la provincia, Judas Tadeo Piñango, respaldó la propuesta de la Junta haciendo énfasis en que cualquier demora era en perjuicio de la juventud. Por ello, pidió al secretario del Interior José Manuel Restrepo elevar esta petición ante el presidente de la República Simón Bolívar en aras de obtener su colaboración.

El gobierno central dio la orden perentoria para que se restableciera la escuela “sin permitir que se hiciera cosa en contrario sea cual fuera la autoridad que quiera oponerse” (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 73r). Es decir, se aprobó la destinación de los recursos del convento, tomando de allí lo indispensable para costear el plantel educativo.

Maestros y dotación

En estos primeros años de vida republicana, fue una preocupación constante la falta de profesores y la deficiente preparación. Los incipientes niveles educativos de la sociedad venezolana ofrecían muy pocos candidatos a ocupar las vacantes de maestros, motivo por el cual en muchos casos no había más opción que seguir recurriendo a los religiosos que venían cumpliendo esa función. No era entonces extraño que las autoridades civiles solicitaran vehementemente a las jerarquías eclesiásticas la disponibilidad de alguno de sus miembros para vincularlos a las labores pedagógicas.

Pero, si había dificultades para ubicar preceptores bajo el método antiguo, mucho más difícil fue conseguir maestros capacitados con el nuevo método lancasteriano pues, para ello, era necesario un proceso previo de capacitación. Sin embargo, es importante reconocer que en cierta medida el nuevo método lancasteriano se constituyó en un alivio al déficit de maestros pues contemplaba la colaboración directa de los propios estudiantes en las labores de enseñanza (García, 2007, p. 226).

La siguiente petición elevada el 6 de octubre de 1821 por el ciudadano Juan Ramón Marrero, permite develar la opción que podía representar el llegar a ocupar una plaza como maestro en medio de una crisis económica generalizada:

(...) con el mayor respeto a V. represento que con motivo de haber sido el pueblo de Guarenas uno de los que más quebranto de intereses sufrió en los acontecimientos de mayo y junio último, fui yo de los que perdí cuanto allí me proporcionaba la subsistencia para mi persona con mi mujer y siete hijos todos de menor edad, en términos que no se me ocurre otro medio para alimentar mi numerosa familia que implorar la beneficencia de este tribunal quien teniendo en consideración que por muchos años fui vecino de este pueblo y por lo tanto bien notoria mi conducta, como también del estado en que me encuentro, no puedo menos de esperar que habida consideración a todo lo expuesto, como igualmente al mérito de los dos documentos que acompaño, en su consecuencia se me provea el encargo de maestro de primeras letras de la escuela pública de este pueblo que por renuncia del ciudadano Juan Meseron se halla vacante y sin ningún otro opositor hasta el día (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 259r).

Esta petición fue puesta a consideración del presidente Simón Bolívar haciendo énfasis que era de suma importancia no interrumpir la educación de la juventud de Guarenas.

Además de adecuar la sede de la escuela y costear el pago del maestro, debían adelantarse las gestiones con miras a la consecución de útiles escolares. El gobierno central trató en lo posible de efectuar algunas dotaciones pero la mayoría de las veces esa era una responsabilidad de las autoridades locales y de las comunidades. No hay duda de que el fomento de la educación pública en tiempos republicanos trajo consigo un impulso a la producción de libros y materiales didácticos después de una larga etapa de estancamiento vivida por cuenta de las guerras de Independencia.

Hacia 1824, el gobierno ordenó que en todas las escuelas se enseñara el catecismo escrito por el licenciado José Grau, el cual incluía las bases de derecho político (1824, pp. 1-58). En Caracas se dispuso su impresión, de donde sería vendido a los cantones y provincias (AGN, F. Ministerio de Instrucción Pública, t. 106, f. 178r).

CONCLUSIONES

En los primeros años de Venezuela como nación independiente, los dirigentes republicanos concibieron la educación como un factor de cohesión y unidad política en torno a instituciones recientemente constituidas con base en los principios liberales (Echeverri, 1984, pp. 27-28). No obstante, este era en realidad un período de transición en el que todavía era evidente la pugna entre dos mentalidades. Una tradicional, basada en la moral cristiana y aferrada a los viejos esquemas de enseñanza, y por otro lado, aquella que pregonaba la racionalidad, la modernidad y la secularización.

El Estado republicano dejó ver desde muy temprano su disposición de establecer una participación y una vigilancia más directa en el nivel de educación básica que desde tiempo atrás había recibido gran influencia de la Iglesia. A pesar de esto, los curas mantuvieron su papel de liderazgo en el proceso formativo.

Los ambiciosos planes en cobertura de educación primaria se tropezaron con un ambiente hostil signado por la crisis económica, el déficit fiscal y la tensión político-militar en medio de una frágil y fluctuante estructura administrativa. Es por ello que el tema de la financiación fue sin lugar a dudas uno de los más complejos pero asimismo abrió el camino a un interesante abanico de fórmulas innovadoras y de esfuerzos mancomunados entre instancias públicas, privadas y comunitarias que, en últimas, le imprimieron un especial impulso al proyecto educativo como modelo de compromiso colectivo.

Aunque no se desconoce que el número de escolares había aumentado en el periodo comprendido entre 1821 y 1828, aún quedaba el reto de trabajar por una política educativa más incluyente que cobijara a más pobres y poblaciones apartadas y, por otro lado, al género femenino, a los indios y a las comunidades negras. Estos sectores, rezagados históricamente en materia educativa, seguían estando a la espera de gozar de los mismos beneficios y privilegios en calidad de ciudadanos, de acuerdo a los principios de libertad e igualdad pregonados con tanto ahínco por los líderes del régimen republicano.

Durante el lapso de tiempo estudiado es indudable que se observaron mayores adelantos en el territorio neogranadino que en Venezuela. A través de un ejercicio comparativo a nivel fronterizo entre la provincia de Pamplona y los cantones de La Grita y San Cristóbal, el profesor J. Pascual Mora García atribuye esto al mayor empeño que pudieron tener el secretario del Interior don José Manuel Restrepo y el vicepresidente Santander en beneficiar a su tierra natal (Mora, 2002, pp. 78-85).

Entre 1827 y 1830 la crisis e inestabilidad política se acentuó en razón a los ánimos

separatistas de los venezolanos que se veían perjudicados por el centralismo del gobierno asentado en Bogotá, hecho al cual se le sumaron las continuas disensiones entre el presidente Simón Bolívar y el vicepresidente Santander. Finalmente, en 1830 se disuelve la Gran Colombia y Venezuela emprende una nueva etapa de vida republicana como nación libre e independiente. Las décadas siguientes estarán marcadas por una profundización en la educación laica (Rojas, 2008, p. 41).

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Actas del Congreso de Cúcuta 1821* (1990), Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República, Vol. II.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá-Colombia. *Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública*.
- Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), Bogotá, Colombia: Fondo Pineda.
- Blanco-Fombona, R. (Comp.) (1913), *Simón Bolívar. Discursos y Proclamas*, París: Casa Garnier Hermanos.
- Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821* (1924), Bogotá: Imprenta Nacional, t. VII.
- Constitución de la República de Colombia* (1821), Rosario de Cúcuta: Bruno Espinosa, Impresor del Gobierno General.
- El Constitucional* (1827), Bogotá: Impreso por Arturo Carlos Luthman.
- Gaceta de Colombia* (1822-1827), Bogotá: Imprenta de Nicomedes Lora.
- Grau, J. (1824), *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia de 30 de agosto de 1820*, Bogotá: Imprenta de la República por N. Lora. Tomado de BNC, *Fondo Pineda*, t. 711, pieza 10
- Hernández de Alba, G. (comp.) (1962), "Sumarias de los procesos seguidos contra los clérigos patriotas"- *Boletín de Historia y Antigüedades*, Vol. XLIX, No. 573-574, Bogotá: Academia Colombiana de Historia, pp. 345-436.
- Ley Fundamental de la República de Colombia*, (1819), Angostura, [s.n.]. Tomado de: BNC, *Fondo Pineda*, tomo 852, pieza 14.
- López Domínguez, L. H. (Comp.) (1990), *Obra educativa de Santander 1819-1826*, Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República, Vol. I.
- Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias en los niños* (1826), Bogotá: Impreso por S. S. Fox.
- Osorio Racines, F. (1969), *Decretos del General Santander. 1819-1821*, Bogotá: Universidad Nacional.
- Osorio, A. y E. Vergara (1821), *Los encargados de la Secretaría General del Departamento de Cundinamarca presentan a S. E. el General F. de P. Santander, vicepresidente del mismo Departamento, la memoria correspondiente al año de 1820*, Bogotá: Imprenta de Espinosa.

Fuentes secundarias

- Ahern, E. (1991), El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Andrés-Lasheras, J. (1997), "La educación venezolana en las primeras décadas de la República (1830-1846)", en: *Temas de Historia de la Educación en Venezuela. Desde finales del*

siglo XVIII hasta el presente, Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Bushnell, D. (1985), *El Régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá: El Áncora.

Camara Bastos, M. H. (2012), "Public Education and Independence in Spanish America and Brazil: Lancastrian Experiences in the 19th Century", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18, Tunja: RUDECOLOMBIA, pp. 75-92.

Clark, M. L. (2007), Conflictos entre el Estado y las élites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830. *Historia Crítica*, No. 34, Bogotá: Universidad de Los Andes.

Echeverri Sánchez, J. A. (1984), *Proceso de constitución de la instrucción pública 1819-1835*, Medellín: Universidad de Antioquia.

García Sánchez, B. Y. (2007), *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Grisanti, A. (1950), *Resumen histórico de la instrucción pública en Venezuela*, Bogotá: Editorial Iqueima.

Mora García, J. P. (2002), La institución escolar en los cantones de La Grita y San Cristóbal en el tiempo histórico de la Gran Colombia (1821-1830). *Aldea Mundo*, Año 7 No. 13, San Cristóbal: Universidad de Los Andes, pp. 78-85.

Ocampo López, J. (2012), "Las reformas educativas en la Primera República Granadina (1810-1816)", en: Ocampo López, J. y C. Soler Lizarazu, *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, pp. 81-95.

Pita Pico, R. (2012), La función política de las celebraciones públicas durante el proceso de Independencia de Colombia: en la búsqueda de la legitimidad y la lealtad. *Revista Historia y Sociedad*, No. 23, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, pp. 175-205.

Restrepo Pérez, D. (2011), "La fiesta en el umbral de lo pagano", en: Jiménez Meneses, O. y J. D. Montoya Guzmán (edit.), *Fiesta, memoria y nación. Ritos, símbolos y discursos*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rojas, R. (2008), Educación y Nación: la formación del sistema escolar público en Venezuela, primera mitad del siglo XIX. *Revista de la Sociedad Bolivariana del Estado Táchira*, Año 17 No. 22 San Cristóbal: Sociedad Bolivariana del Estado Táchira, pp. 16-41

Safford, F. (1989), *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional-El Áncora Editores.

Sanabria Munévar, F. (2010), Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su aprobación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 13, No. 13, Pasto: Rudecolombia, pp. 47-76.

Torres Aguilar, M. (2010), "La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la Independencia, en un contexto Iberoamericano". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 14, Tunja: RUDECOLOMBIA, pp. 139-168.

Vásquez de Ferrer, B. M. (2009), Ciudadanía e instrucción pública para el Estado-Nación en Venezuela, 1811-1920. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 12, Tunja, Rudecolombia, pp. 220-246.

LA IRONÍA: RECURSO DISCURSIVO Y COGNITIVO

Aproximación al análisis pragmático-discursivo de la ironía a través de un editorial de Laureano Márquez

IRONY: DISCURSIVE RESOURCE AND COGNITIVE

Pragmatic approach to discourse analysis of irony through an editorial Laureano Marquez

*Gladys Maritza Bolívar.

Correo: maritzabolivarl@yahoo.com.ve

Facultad de Ciencias Educación
Universidad de Carabobo

*Maritza Bolívar, profesora de Castellano y Literatura y Magister en Lingüística. Profesora Asociada de la FaCE. UC. (pregrado / postgrado). Jefa de Cátedra: Teoría y Métodos de la Investigación Lingüística. Últimas publicaciones: ¡Hable menos, hable bien! e Iniciación al código escrito.

Sección: Artículo.

RESUMEN

La ironía consiste en usar las palabras o expresiones lingüísticas con un sentido contrario al significado literal en determinadas situaciones comunicativas. Debe considerarse no solo como recurso discursivo sino cognitivo. Su análisis, forzosamente, obedece a un enfoque pragmático y discursivo. En esta oportunidad se analiza la ironía a partir de los enunciados irónicos presentes en el editorial El rey

Momo está desnudo del politólogo y humorista Laureano Márquez. Se recurre al Principio de Cooperación de Grice. Este principio se basa en ciertos requisitos que todo hablante/oyente debe seguir para entender y hacerse entender. Se establecen cuáles son las máximas de este principio que son infringidas y cuáles son los incumplimientos. Además se establecen las características de los elementos pragmáticos del evento comunicativo.

Palabras clave: Ironía, Principio de Cooperación, incumplimientos.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

The irony consists of the use of words or linguistic expressions to imply something different from their literal meaning in certain communicative situations. It should be considered not only as a discursive resource but also as cognitive. In this case, the analysis must be based on a pragmatic and discursive approach. The article analyzes irony from some ironic statements presented in the editorial King Momo is naked, whose author is the politician and humorist Laureano Márquez. To analyze this expressions the Cooperative Principle of Grice is used. This principle is based on certain requirements that every speaker / listener must accomplish to understand and to be understood. Here, it is set what are the maximum principles which are being flouted and which are unfulfillments. Furthermore, the characteristics of the pragmatic

elements of that particular communicative event are established in this study.

Keywords: Irony, cooperative principle, unfulfillments.

LA IRONÍA: RECURSO DISCURSIVO Y COGNITIVO

Aproximación al análisis pragmático-discursivo de la ironía a través de un editorial de Laureano Márquez

El análisis del discurso se puede convertir en un medio valiosísimo al servicio de la crítica y el cambio a favor de quienes tienen negado el acceso a los medios de difusión de la palabra de manera que no sólo los discursos dominantes sino también aquellos en los que se expresa la marginación y la resistencia, puedan hacerse escuchar. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 26)

El hablante hace diversas elecciones cuando interviene en un evento comunicativo. Selecciona la variedad lingüística y el registro necesarios. Realiza las inferencias adecuadas sobre el conocimiento compartido con sus interlocutores para asegurarse de que su intención sea interpretada según su objetivo. Asimismo, cada hablante utiliza en sus actos de intercambio comunicativo estrategias que forman parte de su propio estilo discursivo. Estrategias que ha ido desarrollando conjuntamente con otros aspectos relacionados con su competencia comunicativa. El "concepto de estilos cubre cualquier tipo de variaciones significativas en el discurso escrito y oral" (Sandig y Selting, 1997, p. 207). Cada hablante, por tanto, decide el estilo a utilizar en diferentes circunstancias. De igual forma estas autoras sostienen que dentro de una comunidad discursiva todos son conscientes de los diferentes rasgos estilísticos. Por supuesto que esto es básico para que se pueda entender el mensaje y la intención de los emisores.

Uno de esos recursos que pueden marcar el estilo discursivo del hablante es la ironía la cual constituye una estrategia no solo discursiva sino cognitiva. Sin embargo, no todos los hablantes son hábiles al utilizar la ironía; es decir algunos hablantes no logran desarrollar la ironía como recurso cognitivo. Es por eso que para algunos sus enunciados irónicos no son efectivos. Esto es debido a que, por sus características, la ironía puede resultar ofensiva. Mientras que quien domina el arte de la ironía puede ser ofensivo, solo cuando es esa su intención. En ese caso el destinatario de su enunciado irónico puede no captar de inmediato la ofensa. Necesariamente su mensaje provoca un acto de reflexión que hace que el oyente construya el significado a largo plazo cuando posiblemente sea tarde para reaccionar.

En este punto se hace necesario definir el término. Según el DRAE, ironía presenta tres acepciones:

1.- *Burla fina y disimulada.* 2.- *Tono burlón con que se dice.* Y 3.- *Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice.*

Y en el diccionario Larousse:

1.- *Forma de expresión que consiste en modificar o cambiar el valor de las palabras en hacer entender lo contrario de lo que se dice.* 2.- *Tono de burla con que se dice algo.* Y 3.- *oposición o contraste entre la realidad y lo que se esperaba.*

Como se observa la ironía es definida como forma expresiva y como figura retórica ésta es desarrollada como parte de la competencia discursiva de algunos hablantes. Es utilizada (seleccionada) por estos con una intención específica. Por eso además de una figura retórica es una estrategia cognitiva y discursiva.

Según estas definiciones, en esencia la ironía consiste en usar las palabras o las expresiones lingüísticas con un sentido contrario al significado literal en determinadas situaciones comunicativas. La ironía puede lograr efectos que van desde despertar la risa (humor) hasta la toma de conciencia sobre determinada situación de la realidad compartida. La ironía se convierte así en un argumento con el que se pretende persuadir (con la apariencia de no quererlo) al destinatario del enunciado irónico.

Un análisis discursivo de la ironía se ubica en la perspectiva pragmática y es específicamente pertinente el Principio de Cooperación de Grice (citado por Escandell, 2002). En este sentido es preciso recalcar que para que el intercambio comunicativo sea realmente efectivo es indispensable un mínimo de entendimiento entre las partes. Compartir los significados implica una cierta forma de complicidad en la conciencia colectiva. Un elemento importante en esta relación lo constituye la cooperación sobreentendida entre los interlocutores de cualquier evento comunicativo. Esta cooperación supone que cada hablante ofrezca los mecanismos discursivos que le faciliten al otro realizar adecuadamente la interpretación de los mensajes emitidos. A su vez, el destinatario también debe cooperar realizando las inferencias pertinentes.

Grice (citado por Escandell, 2002) explica ampliamente esta exigencia en lo que llamó el Principio de Cooperación: “un cierto tipo de “condición preparatoria” que se espera que los participantes observen. Cuando los participantes no se ajustan a él, la conversación es incoherente y absurda” (p. 78). La misma autora sostiene que este principio no es prescriptivo, sin embargo, esto no quiere decir que quien no los observe no esté sujeto a algún tipo de sanción social. “Si uno de los interlocutores deliberada y malintencionadamente trata, de alguna manera, de “boicotear” la conversación por medio de violaciones ocasionales o constantes de dicho principio, se expone a las protestas y advertencias de los otros participantes, e incluso a ser excluido del diálogo por ellos” (ob. Cit. p. 78).

Se presenta a continuación el Principio de Cooperación con las categorías y las máximas asociadas a ellas. (Renkema, 1999; Escandell, 2002)

Principio de cooperación

| CATEGORÍAS | MÁXIMAS |
|------------------|--|
| Cantidad | a.- Aportar toda la información según el propósito del diálogo. b.- No aportar más de lo necesario. |
| Cualidad | a.- No dar información falsa. b.- No dar información sobre lo que no tenga pruebas suficientes. |
| Relación | Única: sea pertinente. (decir cosas relevantes, mantener el tema) |
| Modalidad | a.- Evitar la oscuridad. b.- Evitar la ambigüedad. c.- Brevedad. d.- Orden. |

Fuente: Bolívar, 2015

Tanto las categorías como las máximas se explican por sí solas. En cuanto a los incumplimientos de ellas, el autor propone cuatro tipos:

- 1.- **Violación encubierta** de una máxima. Esta puede ocasionar que el interlocutor incurra en un error. El hablante sería responsable de engañar o parecer hacerlo.
- 2.- **Supresión abierta** de las máximas y el principio. El emisor se niega a dar la información requerida.
- 3.- **Conflicto o colisión**. Aquí se observa una máxima en detrimento de otra u otras. No se da toda la información porque no se tiene suficientes pruebas.
- 4.- **Incumplimiento o violación abierta** de una de las máximas pero sujeción a las demás. En estos casos los interlocutores apeguándose al principio de cooperación suponen que el emisor “quería decir algo diferente de lo que en realidad estaba diciendo” (Escandell, 2002, p. 82).

Este último tipo de incumplimiento abre paso a que los interlocutores busquen soluciones para interpretar, adecuadamente, los enunciados pese a la violación de las máximas. Este recurso es presentado por Grice a través de las implicaturas. “Las implicaturas pueden surgir para tender el puente necesario entre la aparente violación de la máxima y la presunción de que, a pesar de ello, el principio de cooperación sigue vigente” (ob.cit. p. 83).

Ahora bien, en este entramado de categorías y máximas del Principio de Cooperación, ¿dónde se ubica la ironía?, ¿se ajustará a ellas? Y si no lo hace ¿cuál sería el incumplimiento?

Elementos pragmáticos del evento comunicativo

Antes de intentar dar respuestas a estas interrogantes se deben establecer los elementos pragmáticos del evento comunicativo porque como exponen Calsamiglia y Tuson (2001) “La particularidad del análisis discursivo reside en un principio general que asigna sentido al texto teniendo en cuenta los factores del contexto cognitivo y social que, sin que estén necesariamente verbalizados, orientan, sitúan y determinan su significación”. (p. 17-18). Por tanto, hay que ubicar el enunciado irónico en un contexto y determinar los factores que integran el evento comunicativo en particular. Para tal fin, se tomará como ejemplo el editorial *El rey Momo está desnudo*, escrito por el politólogo y humorista Laureano Márquez publicado en el periódico Tal Cual en fecha 28 de febrero de 2014.

El evento comunicativo, por tanto, es la publicación del editorial y el encuentro con los lectores. Los protagonistas son: el emisor, Laureano Márquez (conjuntamente con la línea editorial del periódico Tal Cual) y los interlocutores: el público que elija leer el editorial (ya sea el destinatario directo, indirecto o casual). Además, son parte fundamental del evento el entorno físico, psicológico y social de aparición y el texto.

Con respecto al emisor o enunciador, se resaltan sus características profesionales, su nivel académico, su estilo periodístico, su posición ideológica y, obviamente, su intención. En el caso particular del autor del editorial en estudio, Laureano Márquez, se destacan como características pertinentes para la interpretación de su mensaje en el evento comunicativo aludido, su condición de politólogo y humorista, su participación como parte del reducido grupo de personalidades que escriben el editorial del periódico Tal Cual. Además es considerada su orientación política democrática en abierta oposición al gobierno. Esto último no solo se observa en su discurso, sino por la cantidad de procesos legales de parte de los organismos del Estado (Conatel, Fiscalía) con los que ha tenido que lidiar. Su estilo periodístico se ubica

en lo que pudiera llamarse humor político o “ironía de la resistencia”. Un uso culto y siempre preciso de la ironía, amparado, según sus palabras, en un precepto de Aquiles Nazoa cuando decía que el humor es una forma de hacer pensar a la gente sin que se den cuenta. De allí, se infiere que su intención en cada editorial es hacer tomar conciencia de una determinada situación real del país. Para hacer pensar tanto a los que opinan igual que él como a los que lo adversan y, a estos últimos, hacerlos pensar aun sin que se den cuenta de que pudieran estar de acuerdo con el autor.

Ahora bien, ¿cómo se inscribe el “yo discursivo del autor” en el editorial *El rey Momo está desnudo*? Según Gill y Whedbee (2001) “los oradores (o escritores) que ejercen altos cargos tienen flexibilidad para construir su ‘persona retórica’ mientras que los que representan a los oprimidos (o como en este caso, un individuo que no forma parte del grupo que ostenta el poder político ni económico), tienen que negociar una persona retórica aceptable a fin de que sus expresiones sean reconocidas como legítimas”. (Paréntesis añadidos) (p. 246). La persona retórica es lo que, desde el punto de vista pragmático, es el *yo discursivo*. Básicamente, en este editorial, el emisor está ausente la mayor parte del texto al recurrir a la tercera persona del singular. De esta manera, comienza la negociación en busca de una persona retórica aceptable. Así se borra al protagonista de la enunciación, se obvian las marcas del locutor al usar esta forma gramatical. “Se crea un efecto de objetividad y ‘verdad’ debido... a que se activa verbalmente un mundo de referencia”. (Calsamiglia y Tuson, 2001, p. 137) Ese efecto, se evidencia en el editorial no solo por el uso de la tercera persona de forma impersonal, sino al citar significados del diccionario y textos de diferentes autores. La responsabilidad del escrito, por tanto, se diluye en una polifonía de voces que refuerzan y respaldan la posición del autor. Tales voces aparecen en el texto de la siguiente manera: “Según algunas opiniones...; El teólogo Luis Maldonado...; Según Mijail Bajtin...; Momo viene del griego...” una cita de un diccionario sobre el significado del rey Momo, aunque no aparece la referencia de la fuente y “Un poeta humorístico venezolano...” (en clara alusión a Aquiles Nazoa a quien el autor del editorial no menciona quizá para no alterar los ánimos de un grupo de familiares del poeta quienes protestaron a través de un comunicado contra un editorial donde Márquez nombra al poeta. El editorial es *El humor según Aquiles* (publicado el día 15 de marzo de 2013) en él Márquez habla sobre la concepción de Nazoa sobre el humor. Esos familiares están dentro del oficialismo y entre otras cosas no les gustó que el editorial se publicara el día del sepelio de Hugo Chávez).

La primera persona del singular también aparece en el texto. Su uso indicaría que el autor se responsabiliza del contenido del enunciado. Es arriesgado incluir el *yo* por cuanto representa una imposición del criterio del autor frente al de los demás. Sin embargo, cuando es usado el *yo* del autor en el editorial, éste sólo se responsabiliza de haber seleccionado y copiado algunas citas de otros autores. En consecuencia, el *yo* del autor hace tres fugaces entradas para decir “cito...” en cada una de ellas. Así, se mantiene el efecto del mundo de referencia. La primera persona del plural aparece en “nos disfrazamos de cambio para que todo siga igual”. El locutor se incorpora en el grupo de manera intencional para acercar las posiciones de los interlocutores a la propia, busca la complicidad de los lectores. Por último, a través de la segunda persona del singular, incluye al interlocutor para generalizar el significado del enunciado: “no celebrarlo te hace reo de alta traición”. Se generaliza porque aun cuando esté en singular abarca a todo aquel que no cumpla con la supuesta obligación.

Los otros protagonistas del evento comunicativo son los interlocutores. Como el texto se enuncia en una publicación periódica el destinatario es un colectivo. No obstante, sería equivocada la creencia de que va destinado al público en general, puesto que los usuarios de

la prensa tienen el derecho a optar por la publicación periódica de su preferencia dadas sus propias ideologías e intereses. Tanto el editorialista como el periódico orientan su mensaje a un público en especial aún cuando se pueda inferir que también esperen (y están seguros de ello dada la cantidad de procesos legales de los que han sido objeto) que los partidarios de ideologías contrarias también los lean.

Por otra parte, también existe un auditorio implícito en el texto que "se crea a partir del texto y solo existe dentro del mundo simbólico que este propone". (Gill y Whedbee, 1997, p. 246). Es decir, el autor del texto presupone las características de los destinatarios: un conjunto de personas que infieran con facilidad la intención de su discurso, se adhieran a su opinión y actúen en consecuencia. Este sería el auditorio ideal para cualquier escritor. Por eso, dicen las autoras precitadas que es un auditorio ficticio.

En lo referente al entorno o contexto discursivo del editorial, este aparece representado por el momento histórico en el que se ubica el texto, a los que se hace alusión o a los que responde el mismo. *El rey Momo está desnudo* se enmarca en los sucesos acaecidos en algunas ciudades del país desde el doce de febrero de 2014. Estudiantes y sociedad civil levantaron barricadas en las calles como medida de resistencia para llamar la atención por la problemática existente en Venezuela: inseguridad, escasez, desabastecimiento, entre otros. Como respuesta la reacción de los organismos de seguridad del Estado fue represiva. De ambos lados hubo excesos que ocasionaron muertes y pérdidas de bienes materiales, sin embargo, el gobierno decretó la celebración de las festividades carnestolendas (sin considerar a los caídos). Así apareció reseñado en algunas páginas en internet: "**Carnavales Chéveres 2014** es el nombre que el Ejecutivo Nacional le ha dado a esta temporada carnestolenda que **desde el sábado 1 de marzo hasta el martes 4 de marzo** se celebrará en todo el territorio nacional". Y también: "El mandatario invitó a las familias venezolanas a participar en las diferentes actividades programadas por el Gobierno Nacional para el sano esparcimiento y recreación del pueblo durante la temporada de carnaval".

Al momento de la publicación del editorial, el contexto se complementa con el medio en el cual aparece. También se consideran dentro del contexto los elementos paratextuales tales como imágenes, colores, tamaño de la letra, diagramación, sección donde aparece con respecto al periódico, tipo de publicación, la línea editorial, su área de distribución entre otros. En este sentido, es parte del contexto el periódico Tal Cual y algunos de sus elementos paratextuales son los siguientes: su línea editorial en abierta oposición al gobierno de turno, es una publicación periódica, su distribución corresponde al centro del país, extrañamente, el editorial se inicia en primera página, por lo cual su título comparte notoriedad junto a los demás titulares del día, específicamente, los titulares redactados por Laureano Márquez aparecen publicados los días jueves, marcado, además ese día, por una caricatura del autor del lado izquierdo al inicio del editorial.

El texto, por su parte, es el elemento más importante del evento comunicativo. En él confluyen rasgos de todos los demás elementos. Como se desprende de los párrafos anteriores el emisor se inscribe en el texto a través del "yo discursivo". El destinatario es tomado en cuenta para que el mensaje sea comprendido adecuadamente. Por otra parte, el entorno se inserta y a la vez se pretende modificar a partir del texto. Como ya se indicó el texto analizado aquí es el editorial *El rey Momo está desnudo*.

Análisis pragmático-discursivo de la ironía presente en el editorial “*El rey Momo está desnudo*”

En el editorial analizado se pueden contabilizar, por lo menos, diez enunciados irónicos. Es de esperar que se observe el humor por ser un rasgo característico de la ironía (y del autor), no obstante, solo dos de los diez (enunciados V y VII) pudieran motivar una sonrisa, dada la gravedad de los sucesos acaecidos en el país desde el doce de febrero de 2014 (solo 16 días antes de la publicación del editorial). Los otros enunciados irónicos solo pueden despertar la conciencia sea cual sea la ideología del lector (destinatario real u ocasional).

Partiendo del mismo título (I) *El rey Momo está desnudo*, el autor utiliza un enunciado extraído y modificado de un cuento que espera sea conocido por los potenciales lectores. Es el caso de la frase “¡el rey está desnudo!” dicha a gritos por un niño al ver al rey sin ropa. Esto acontece en la trama del cuento *El traje nuevo del emperador*, de Hans Christian Andersen. El editorialista completa la frase al asignarle el nombre al rey. Alude al celebrado en carnaval: el rey Momo.

Según la teoría de la relevancia, la interpretación de un texto se realiza haciendo uso de la atención selectiva la cual permite localizar la información pertinente con un mínimo de esfuerzo. Sin embargo, la captación de la información aportada por el título solo se realiza luego de entender el texto como un todo. De hecho, al final del texto se encuentra el último enunciado irónico donde se alude nuevamente al rey Momo: (X) “...siendo el carnaval fiesta de disfraces y ocultamiento, sea justamente este momento en el que el rey Momo se le vea su verdadero rostro. Es que su máscara ya no puede ocultar su auténtica apariencia, porque queda al descubierto que la máscara y el rostro son la misma cosa”. En este caso el autor refiere el despojo de la máscara y la apariencia según él de que máscara y rostro son lo mismo. Aquí cabrían, por lo menos, dos interpretaciones relacionadas con a quién o qué representa el significado solapado de la expresión “*rey Momo*”. La primera pudiera aludir al presidente de la república por su investidura y la segunda a la institución del gobierno por él representada. El enunciado: (VI) “...la palabra carnaval proviene del latín vulgar (como era de esperarse)”, tiene las mismas características. Se habla del latín vulgar y la acotación, de manera explícita, tiene como referente el latín, no obstante, se puede inferir que se refiere a otra entidad o institución considerada vulgar, poco culta.

En esos tres enunciados se incurre, según el principio de cooperación, en un **incumplimiento o violación abierta**. Se infringe la máxima que indica evitar la ambigüedad de la categoría de modalidad. Dicha categoría tiene como supermáxima *sea claro*, por eso la ambigüedad no es aceptable. Este incumplimiento implica la violación de una máxima y el acatamiento de las demás. Como se dijo anteriormente, este desequilibrio se puede subsanar mediante las implicaturas. El enunciado irónico, por tanto, tiene doble significado: el explícito o significado literal y el implícito (o implicatura); este último representa el significado real o solapado que es en definitiva el reflejo de la intención del enunciador.

Entre las intenciones o finalidades del enunciador irónico se encuentran despertar la risa, empatía en el humor, la toma de conciencia al captar la atención a través de una característica inherente del venezolano: el sentido del humor, persuadir, lograr el cambio de actitud frente a una posición política ciudadana al mostrar la realidad como la verdadera ironía frente al deber ser.

Por otra parte, en los enunciados: (II) “de repente el carnaval se convirtió, de la noche a la mañana, en la fiesta más sagrada de los venezolanos” y (III) “no celebrarlo te hace reo de alta traición a la patria” se expresa en primer lugar la idea de que el carnaval de pronto se

convirtió en la fiesta más sagrada en Venezuela y, en segundo lugar, la posibilidad de ser culpado de alta traición a la patria si no se celebra. Es la reacción de Márquez frente al decreto de celebración de esta festividad en medio de la crisis social imperante en ese momento. En estos enunciados se incumple la categoría de cualidad y sus máximas que indican no decir falsedades y no dar información sobre lo que no se tienen suficientes pruebas. La supermáxima de esta categoría es *intente que su contribución sea verdadera*. Por supuesto, que no es verdad que el carnaval sea la festividad más sagrada; tampoco lo es que su no celebración sea penalizada como alta traición. Por eso, el incumplimiento es **supresión abierta**. Igual situación se presenta con el enunciado: **(V)** "...si a este gobierno le gusta tanto el paganismo ¿por qué no paga sus deudas ahora mismo?" Aquí se tiene como referencia las peticiones de diferentes gremios con respecto a los aumentos salariales y deudas del ejecutivo. Ahora bien, que al gobierno le guste el paganismo es una información falsa o por lo menos no se tienen pruebas suficientes. Se incumple la categoría de cualidad. Nuevamente, la ironía se salta los estándares sin faltar al principio de cooperación, dado que el lector comprende el significado intencional de los enunciados.

El siguiente enunciado hace referencia a los agravios permitidos en carnaval según Luis Maldonado: **(VIII)** "– proferir injurias a los viandantes. – hacer sátira pública de ciertas interioridades. – desbaratar objetos, llevarlos fuera de su sitio normal, robarlos. – ensañarse con ciertas personas. – arrojar objetos considerados injuriosos. – satirizar autoridades. – Desnudarse y pasear en cueros pero con cetro y corona haciendo desvergüenzas". Como se observa es una cita textual. Vista aisladamente, extraída del contexto, tiene un carácter meramente informativo. Márquez la convierte en otra ironía, porque como se puede constatar a cada agravio enumerado le corresponde una implicatura relacionada con la situación de conflictividad vivida en el país luego de la fecha aludida anteriormente. Se infringe, con este enunciado, una máxima de cantidad al ofrecer más información de la requerida; así como también la máxima "sea breve" de la categoría de modalidad. Por tanto, al incumplir una máxima en dos categorías pero asumir las demás se produce un **incumplimiento o violación abierta**. Pese a la extensión de la cita el autor cumple su objetivo al exponer todos los abusos y destrozos ocasionados desde las diferentes posiciones. Otro enunciado donde se desestiman estas máximas es: **(VII)** "...al carnalevamen habrá que sumar también el harinalevamen, la lechelevamen, el aceitelevamen, las medicinalevamen y tantos otros levámenes propios de estos tiempos de disfraces que corren". El autor recurre al juego de palabras para atraer la atención a uno de los problemas socioeconómicos que se perciben en el quehacer cotidiano del venezolano: la ausencia (ya sea por desabastecimiento, escasez, acaparamiento o improductividad, como sea que lo quieran llamar) de productos de primera necesidad en establecimientos comerciales privados y estatales. Pese a los incumplimientos o gracias a ellos, el sentido es comprendido. Se pudiera decir que la intención del autor exigía su incumplimiento.

Por último, en los enunciados **(IV)** "...hay que bailar y celebrar mientras los lanceros en caballos de alta cilindrada, lanza en ristre diezman a la población"; y **(IX)** "...claro que en la Edad Media nadie se quitaba la careta para caerle a caretazos a un prójimo inmovilizado en el suelo" se produce un **incumplimiento o violación abierta**, dado que se incumple con la máxima que indica evitar la ambigüedad de la categoría de modalidad. En el enunciado **(IV)**, se habla de los caballos de los lanceros de Boves, pero la expresión "alta cilindrada" corresponde a las motocicletas usadas para atacar a las personas que protestaban en las calles.

En el enunciado irónico **(IX)**, a través de una oración negativa, se da información sobre las costumbres de carnaval en la Edad Media. De hecho, se niega ante el horror que significaría

un acontecimiento similar. Lo que se niega, explícitamente, en el texto sucedió en la realidad. Se hace abierta alusión a lo acaecido en la urbanización La Isabelica de Valencia durante una manifestación, cuando una agente de la Guardia Nacional agredió con su casco a una ciudadana luego de inmovilizarla con su cuerpo en el suelo. Por supuesto, al parecer el autor no creyó necesario abundar en detalles ni explicar a qué hacía referencia. Por ser un evento público y notorio, cualquier persona que leyera la prensa y conociera del caso haría la interpretación del texto. En cuanto a la transgresión, como se dijo anteriormente, corresponde a la violación de la máxima que sugiere evitar la ambigüedad. Es esa, consistentemente, una característica de la ironía y, en este caso, dicha transgresión ayuda a lograr la interpretación esperada.

A manera de conclusión

Luego del análisis anterior, se concluye que la ironía en general y particularmente la contenida en el editorial de Laureano Márquez, como se ha podido constatar, aunque forzosamente se infringe el Principio de Cooperación no deja de apegarse a él. La intención del autor se cumple. Cualquier lector conocedor de la situación referida en el texto interpretará su contenido e intención. "El texto opera sobre la base de un conjunto de elementos referenciales que condicionan su interpretación por parte del receptor". (Barrera, 2004, p. 45) este último recurre a las llamadas implicaturas que no son otra cosa que las inferencias que los lectores hacen para darle sentido y en algunos casos enderezar lo que el autor alteró expreso. En el Principio de Cooperación se prevé este recurso dentro del concepto del incumplimiento o violación abierta. La ironía se ubica en ese incumplimiento, porque viola una máxima pero se apega al resto.

Las categorías cuyas máximas fueron incumplidas son básicamente las de cualidad y modalidad. La primera tiene como supermáxima: *intente que su contribución sea verdadera*. Y la de modalidad es: *sea claro*. Los incumplimientos relacionados a dichas violaciones son **supresión abierta e incumplimiento o violación abierta**. Estos dos incumplimientos: la supresión y la violación tienen como característica común el hecho de ser abiertas. El enunciador incurre en dichas faltas de manera intencional. Por tanto, la ironía como recurso discursivo es una estrategia que exige la transgresión de algunas máximas sin alterar el principio de cooperación; por cuanto, indefectiblemente, el destinatario interpreta fielmente el significado pretendido. Para tal fin, hace uso del conocimiento previo compartido. "De allí la importancia suprema que cobra la llamada memoria semántica del lector a la hora de enfrentarse a la lectura, dentro de un contexto cultural específico". (Barrera, 2004, p. 45). De esta manera, se hacen las inferencias pertinentes para así acceder a la interpretación adecuada del mensaje. Por otra parte, la ambigüedad es precisamente una de las características de la ironía. Las definiciones presentadas inicialmente, indican que la ironía sirve para dar a entender lo contrario de lo que se dice. Aparecen dos significados: el que denotan las palabras utilizadas y el significado solapado o implícito que solo puede desprenderse de un proceso de inferencia de los enunciados implícitos en el texto. El conocimiento compartido viabiliza su interpretación.

Se indicó al principio que la ironía además de ser una estrategia discursiva es una estrategia cognitiva. Luego del análisis pragmático del editorial, se establecen los rasgos específicos que definen la ironía en estos términos. Su uso e interpretación dependen de un proceso de selección por parte del emisor quien debe haber desarrollado la habilidad cognitiva de asociación, confrontación de información apropiada dentro de sus interacciones sociales. Es una habilidad que forma parte de su competencia discursiva, cognitiva y comunicativa. Además requiere de un proceso de inferencia por parte del destinatario y, en ambos casos, el prerequisite es la memoria semántica compartida.

Mención aparte merece el autor del editorial. Se esté o no de acuerdo con sus opiniones no se puede dejar de reconocer sus méritos. Su maestría en el arte de la ironía es tal que pudo escribir un enunciado irónico de la extensión de un editorial casi completo, a excepción de una frase. El editorial en cuestión es el publicado en el mismo medio el día 24 de abril de 2009, titulado: *Nuestro gran líder*. En esa edición el editorial ocupó toda la primera página. A lo largo del texto el autor pareciera resaltar las características, trayectoria y genio del entonces presidente Hugo Chávez. Se incumple, en él, las mismas máximas infringidas en el editorial analizado anteriormente: la ambigüedad y la brevedad. Se viola la primera porque el lector en todo momento percibe que se habla del presidente. Ciertos indicios guían al lector a hacer esa errónea interpretación. Por ejemplo: "estemos o no de acuerdo con lo que hace...;...venezolano que viniendo de orígenes modestos se supera en la vida y alcanza la cima;...y es que al verlo como un enajenado mental encima de una tarima pegando lecos y agitando los brazos...; Él está aquí, esta sociedad lo produjo y su nombre estará asociado al de Venezuela hasta el fin de los tiempos; quien quita que incluso, algún día, sus restos lleguen al Panteón". Esta creencia se refuerza a través de un factor paratextual como lo es la ilustración intencionalmente ubicada en medio de la página. La forma de ubicar el texto como si hubiera sido desplazado hacia los lados por la ilustración se constituye en un acto de cooperación con el lector para ayudarlo a entender lo que el autor quiere que entienda. Con lo cual es este último quien se beneficia con este recurso extralingüístico. Se muestra una chaqueta con el tricolor nacional vestida por un hombre con el brazo izquierdo en alto. Se omiten la cabeza y las manos. De tal forma que era fácil adjudicarle el rostro de Chávez y su brazo izquierdo en alto mostrando su inclinación política.

En cuanto a la violación de la máxima de brevedad de la categoría de modalidad, es evidente que el autor se excedió en información y detalles. Incluso se violó la máxima de cantidad que indica no dar más información de la necesaria para los fines comunicativos. La mayor parte del editorial es ejemplo de este incumplimiento. Solo el último enunciado se excluye de la ironía, pero a la vez devela el misterio y disipa la confusión. En él, se nombra finalmente al personaje que ostenta todas las características descritas, se habla del "...conductor y director: Gustavo Dudamel". Por supuesto, más de un lector sucumbiría al impulso de ir directo al final para despejar sus dudas. Quienes lo leyeron hasta el final pudieron apreciar el manejo del arte de la ironía.

Por supuesto, todo esto confundió a más de un lector, por razones obvias. Nadie esperaba, mientras avanzaba en la lectura (en ese momento ni ahora) que Laureano Márquez terminara adhiriéndose al club de admiradores de Hugo Chávez. Es de suponer que los detractores del humorista recibirían con beneplácito sus palabras. Mientras que sus seguidores se sentirían decepcionados. Con esto se entiende que las posiciones previas de un escritor condicionan la interpretación de sus mensajes y permite la anticipación y construcción de expectativas de parte de sus lectores.

REFERENCIAS

- AVN. (2014). Gobierno Nacional ofrece detalles sobre inicio de carnavales chéveres. [Documento en línea] www.nicolasmaduro.org.ve. Consulta: 2014, diciembre, 20.
- Barrera, L. (2003). *Discurso y literatura*. Caracas: El Nacional
- Calsamiglia, H. y Tuson, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- El Universal. (2014) Nicolás Maduro declaró que el pueblo de Venezuela ha vencido en carnaval. [Documento en línea]. www.economía.eluniversal.com. Consulta: 2014, diciembre, 20.
- Escandell, M. (2002). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.
- Gill, A. y Whedbee, K. (1997). Retórica. En *El discurso como estructura y proceso*. (2001). Van Dijk. T. (comp.). Barcelona, España: Gedisa.
- Márquez, L. (2014, febrero, 28). El rey Momo está desnudo. *Tal cual*. p. 1-2.
- Márquez, L. (2009, abril, 24) Nuestro gran líder. *Tal cual*. p. 1.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sanding, B. y Seltng, M. (1997). Estilos del discurso. En *El discurso como estructura y proceso*. (2001). Van Dijk. T. (comp.). Barcelona, España: Gedisa.

**ANÁLISIS DEL PROCESO INTERCULTURAL DE LOS GÉNEROS MUSICALES
CARIBEÑOS Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACION MUSICAL**
PROCESS ANALYSIS INTERCULTURAL MUSICAL GENRES CARIBBEAN AND ITS
IMPACT ON THE MUSICAL EDUCATION

*Frank Hernández
Correo: hfrank@uc.edu.ve
Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias Educación

Profesor Instructor de la Universidad de Carabobo en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Artes y Tecnología Educativa en la Mención Música, Magister en Desarrollo Curricular y Doctorando en Educación.

Sección: Artículo

RESUMEN

Este artículo ofrece una visión crítica a través del análisis comprensivo del panorama actual de los movimientos musicales de índole vocal e instrumental, y su impacto en la educación musical. El proceso intercultural de los géneros musicales en el Caribe, abarca una serie de elementos y aspectos importantes que se conjugan y entrelazan dando como resultado un fenómeno global. Entre estos aspectos primeramente se analiza su génesis o desarrollo histórico, luego el impacto rítmico-melódico en cuanto a su conformación estructural formal-motivica, y las mutaciones o combinaciones híbridas que han surgido a finales del siglo XX y la entrada del tercer milenio, junto con el impacto socioeducativo, resultando innovaciones de entidades musicales describiéndose en una forma más amplia el género Calipso de Trinidad y Venezuela. Finalmente, se relacionan sus efectos e incidencia en lo educativo, el mundo global y en la cultura de masas.

Palabras Clave: Interculturalidad, Hibridaciones Musicales, Estructuras rítmico/melódicas y Educación Musical.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This article offers a critical view on music education vision through the comprehensive analysis of the current environment of musical movements of vocal and instrumental nature. The process of intercultural musical genres in the Caribbean, covering a number of important elements and features, are combined and tangled, resulting in a global phenomenon. Firstly, these aspects' genesis and historical development were analyzed. Secondly, the rhythmic-melodic impact in their formal motivic structural conformation and mutations or hybrid combinations that have emerged in the late twentieth century with the socio-impact were studied, resulting innovations in musical entities describing more broadly the Calypso Trinidad Venezuela. Finally, its effects and impact on educational, global world and mass culture were related.

Keywords: Intercultural, Musical hybridizations, rhythmic / melodic structures and Musical Education

INTRODUCCIÓN

Una de las transformaciones más importantes que se ha dado en los países que integran el eje caribeño se da en torno a los géneros musicales y su impacto que trasciende lo social y lo educativo. Estos estilos musicales representan diferentes tendencias culturales u orígenes culturales de un determinado país del Caribe en los cuales puede distinguirse lo identitario, lo patrimonial y lo intercultural. Existen tres grandes clasificaciones de géneros y estilos en cuanto a lo que a música se refiere: 1) las tradicionales y autóctonas pertenecientes a las etnias aborígenes; 2) las que surgieron del proceso histórico de colonización y el mestizaje; 3) las que son producto de fusiones híbridas. A esto se suma los cambios que ha experimentado la educación musical en los avances del mundo contemporáneo a la entrada del tercer milenio, lo cual ha producido otras modalidades musicales motivadas a innovaciones tecnológicas.

En la primera parte de este artículo se abordan los aspectos históricos resaltantes de ese proceso intercultural en los pueblos caribeños que abrieron las puertas para la comprensión de estas músicas. En ese desarrollo histórico se hacen patentes los aportes de la música aborigen y precolombina, las influencias africanas en el uso de las percusiones, los instrumentos de viento así como las tradiciones europeas y nativas lo cual, en combinación con los otros aportes, constituyen la formación del mestizaje americano.

En segundo lugar se analiza este proceso, a partir de sus morfologías sonoras y rítmicas ya que se hace más efectiva la descripción de la relación de estas diferencias musicales alternas, es decir, se destacan los elementos polirítmicos y las frases y periodos melódicos con sus contrastaciones y semejanzas junto con sus colores y timbres armónicos. Una de las características que se destaca en estos tipos de música, es el dialogo entre las músicas diferentes que se entran en el dialogo intercultural, porque cada una se desarrolla en contacto con las demás. Igualmente, la hibridación y la heterogeneidad intervienen en el fenómeno de las mezclas musicales en el Caribe, es decir, coexisten géneros musicales que prevalecieron con su autonomía autóctona y tradicional sin que fueran influenciadas por el efecto de la globalización y del modernismo. Un ejemplo notable, es la música aborigen que se practica actualmente en regiones del Caribe, que conserva la estructura morfológica rítmica y melódica sin variaciones, tal cual como lo practicaban sus ancestros, y el impulso de la interculturalidad ha permitido el conocimiento y análisis musical de estas manifestaciones.

Existen otros tipos de géneros llamadas músicas híbridas, que son aquellas combinaciones de estilos o formas diferentes que generan nuevas estructuras musicales con características resaltantes de dos estilos anteriores. Una música heterogénea se puede entender como una estructura formal en donde sus elementos ya sean rítmicos, armónicos, melódicos y tímbricos se destacan cada uno en particular aunque pertenezcan a todo el sistema de la obra musical. En la música de los pueblos caribeños esto es un detalle interesante, pues estos estilos musicales al ser difundidos por sus intérpretes y compositores en conciertos internacionales, marcan su distinción sin presentar variaciones así hayan traspasado las fronteras de su propio país. Por último se concluye describiendo el efecto y la incidencia de este proceso intercultural en la educación musical, el mundo global y en la cultura de masas.

Estos tres elementos se conjugan, permitiendo inferir a través de un análisis crítico de lo que se deriva de cada uno, al respecto Quintero (1998) señala que la música Caribeña es representativa afirmando que en el desarrollo histórico de la música del Caribe, antes del verbo fue el tambor el ritmo y el movimiento, y en cuanto a su desarrollo estructural y su vinculación en lo educativo y lo social, esto hizo posible la conformación de identidades socio-culturales vinculada a formas de expresión y comunicación sonoras entre los pueblos del Caribe.

Proceso histórico

Es una realidad muy evidente que el proceso musical histórico en el Caribe tenido una transformación muy compleja, con abundante diversidad y variedad e interviniendo por supuesto tres grandes continentes: América, África y Europa. Leymarie (1998) señala que el Caribe ha sido tierra de conquistas y de mestizajes, guarida mítica de piratas de filibusteros, de bucaneros, de pescadores de ballenas y trotamundos, el Caribe ha creado música con profusión, que ha impregnado las fuerzas vivas de una naturaleza efervescente y de una humanidad disparatada, forzada, por los caprichos de la historia.

La música del Caribe es el resultado de mezclas inextricables. Palabras francesas, inglesas y españolas que se mezclan en el habla de Trinidad y Tobago; francesas, inglesas y africanas en el habla vernácula de Dominica, de Carriacou y de Santa Lucía; holandesas, africanas, españolas e inglesas en el papiamento de Curacao de Aruba y de Bonaire; holandesas, africanas y portuguesas en Sranam de Surinam; el francés y africano en el creole de Haití. La autora también señala que españoles, holandeses, escandinavos, escoceses, normandos, bretones, judíos portugueses, más tarde indios de Madras, chinos, libaneses, javaneses han conquistado con avidez un lugar bajo el sol de esas tierras bordeadas de esmeralda y de corales, que embalsaman el pastel de almendras.

En la óptica de Salazar (2005) con el aporte de la música aborigen y precolombina, y la influencia de las danzas y cantares del África, los registros árabe-andaluces y de Europa la música de países tales como España, Portugal, Francia, Holanda e Inglaterra, que se aclimataron en el Caribe, dando como resultado una variabilidad musical importante, que se entreveraron para siempre todo tipo de géneros musicales, surgidos al calor de contingencias dadas entre los intereses expansionistas imperiales y las luchas anticoloniales en procura de la libertad; sonidos que si bien perdieron sus referentes sociales y religiosos originarios, generaron la riqueza melódica y danzaría más fecunda que se conozca como vigencia y aporte de las culturas de la humanidad.

En este proceso histórico de los géneros musicales se puede decir inclusive de una autenticidad en su conformación rítmico-melódica y esto responde a razones de conductas manifestadas en los ancestros por las experiencias vividas en el colonialismo, es decir la imposición trajo como resultado, el rechazo, la rebeldía, la indignación y por supuesto aunque muchos se alzaron en armas, otros manifestaban estos patrones de conducta a través del lenguaje musical, como también lo afirma Acosta (1985) de manera similar diciendo que la originalidad del proceso musical en América en comparación con Europa, Asia y África, fue de mayor envergadura y esto respondió al tipo de colonización que se llevo a cabo en donde las clases oprimidas crearon sus músicas según módulos distintos y en ellas entraron modelos indígenas y africanos, y esta culturas mostraron cierta ductilidad que les permitió fusionarse con los elementos más extraños a su idiosincrasia sin perder algunas de sus características esenciales. Estas características esenciales eran distintivas de las músicas de otras latitudes y particularmente ajena al sistema musical tradicional del occidente europeo. En cuanto a la música afrodescendiente Acosta (1985) dice lo siguiente:

Si trazáramos un mapa musical que destacara las regiones de América donde la musical negra ha ejercido la máxima influencia, comprobaríamos que el área central no es otra que el Caribe, región que durante siglos fue el foco de tráfico de esclavos y que comprende en primer lugar, las Antillas mayores y menores, los territorios continentales al norte, oeste y sur de mar Caribe. (p. 183)

Se puede concluir entonces que el proceso histórico musical que se ha desarrollado en el Caribe, se entrelaza toda esa serie de elementos culturales que conforman la estructura de los géneros musicales desde la época primigenia, que en un primer momento se tiene la presencia del hombre prehispánico que después va a ser influenciado por la presencia del europeo, y más tarde del africano, entonces esos tres elementos culturales hacen que la música caribeña tenga una conformación socio-cultural bastante particular.

Otro detalle importante es que a esto se le va a sumar una serie de elementos culturales que provienen de la postguerra en Europa, es decir de la segunda guerra mundial, cuando llegaron otros contingentes a hacer vida social en el Caribe trayendo sin duda aportes musicales. Estos tres elementos que se conjugan allí, forman un aspecto muy importante para la conformación de estos géneros, se puede decir que allí se gesta ese crisol cultural que se vive actualmente. En estas tres culturas, se percibe la presencia de la música aborígen, a la vez está muy cargada de diversos instrumentos y de formas musicales provenientes de Europa y del África, y como también lo afirma Acosta (1985) que el Caribe tanto geográfica como históricamente, ha sido el centro focal de las Américas, el punto de enlace, del proceso de transculturización y sincretismo musical.

CONFORMACIONES ESTRUCTURALES RÍTMICO-MELÓDICAS Y COMBINACIONES HÍBRIDAS

Fusiones Rítmico-Melódicas

En el Caribe las fusiones rítmico-melódicas son el producto de la hibridación como fenómeno en la música. Una música híbrida es la combinación de estilos o formas diferentes para generar una nueva estructura musical con características resaltantes de los dos estilos anteriores, algunos autores como Salazar (2005) y Acosta (1985), también lo llaman fusión musical; la heterogeneidad musical que se define como una estructura formal en donde sus elementos ya sean rítmicos, armónicos, melódicos y tímbricos se destacan cada uno en particular aunque pertenezcan a todo el sistema de la obra musical.

Otro importante elemento es el afroamericanismo musical que fue la selección de elementos rítmicos y melódicos que ilustra las raíces africanas en la música iberoamericana desde la época colonial hasta la actualidad. El afroamericanismo musical se asocia con un cierto clima afro a la espontaneidad, la corporalidad, la sensualidad, a una cierta idea de alegría, de cuerpo libre y placentero. Estos elementos se entrelazan dando como resultado productos musicales concretos, o géneros sujetos a las leyes del folklorismo, con una componente ideacional marcada por el tradicionalismo y una visión muy estrecha de correspondencia étnica, y otros que se traducen de manera mucho más libre dentro de los procesos actuales de globalización.

Según Salazar (2005), estas conformaciones estructurales dan como resultado representaciones simbólicas y sincréticas debidas al intercambio cultural entre los pueblos que se da por vía pacífica o como producto de la expansión imperial a través de la supremacía bélica o por formas más sutiles como la globalización. Igualmente señala Salazar (2005), que la fuerza de la música en su condición de intangibilidad textual y sonora, se ocupa y se dispersa en todos los ámbitos sociales a través de instrumentos de fácil transportación, pues una canción, una copla, una melodía, un ritmo percutido viajan con gran velocidad en cualquier proceso económico y social que apunte hacia las metas del desarrollo.

Seguidamente la música urbana surge como consecuencia de un proceso de explosión social debido al centralismo económico que opera en las grandes ciudades, y esas grandes metrópolis impulsaron en forma anarquizada con modelos neocolonialistas dependientes, la industrialización que exigía el devenir del siglo XX. El urbanismo trajo consigo la tecnología, las invenciones finales del siglo XIX y el salto al modernismo del siglo XX.

Morfología de la Música Caribeña

En cuanto a la elaboración de la música caribeña Leymarie (1998) afirma que se ha estructurado progresivamente a partir del siglo XVI por un proceso complejo de transformación, a veces con una reinterpretación o una recreación de la música europea o africana, y otras veces con configuraciones inéditas.

Algunos géneros musicales y canciones que emplean el “patois”, antiguamente despreciados y asociados a las clases inferiores y al analfabetismo, constituyen hoy un importante factor de identidad cultural o nacional.

Algunos géneros musicales caribeños pertenecen a diferentes categorías. Así, antiguas danzas de corte o de salón de origen europeo pueden, como en el *Calipso* de Trinidad, el *big drum* de Carriacou, incorporadas a rituales negros; o inversamente, ritmos sagrados de origen africano pueden aparecer en contextos profanos, como los ritmos *abakca* de Cuba, utilizados hoy en la música popular o el Jazz; Las sectas afro-jamaicanas, tomados por el *reggae* y el *danceball*; el *bhagavad divali* de las Antillas francesas, el *zouk* de Martinica; entre otros.

Estos géneros musicales se destacaban por su variabilidad tímbrica o el colorido que emanaba del tipo de instrumento que se utilizaba, la estructura polirítmica, y la distinción vocal cuando se cantaba en grupo dando como resultado un diálogo comunicativo colectivo. En esta misma óptica lo describe León (1977)

En la música de antecedentes afroide se dan planos de timbres diferenciados y sostenidos por peculiares significaciones. El timbre no entraba en función dramática para subrayar temas o instantes sino como franjas o planos donde fluía un sistema particular de comunicación. (p.24)

Los ritmos caribeños según Floyd (1999) eran multifacéticos es decir, que poseían variadas características como por ejemplo fórmulas rítmicas como el cinquillo y tresillo. Floyd señala que estas células rítmicas eran representativas de la diáspora africana, y trascendía a los límites de la unidad geocultural, como también lo señala Acosta (1985) indicando que los aspectos rítmicos de la música africana como por ejemplo la polirritmia eran los más divulgados en el continente africano y por ende los que traspasaron las fronteras hasta el Caribe.

En este sentido, Floyd también explica que los ritmos por el cinquillo, el tresillo y sus distintas variaciones podrían llamarse “estructuras del sentir” rítmico que toma lugar dentro de las “formas de sentir” por su carácter anticipatorio, su desarrollo improvisatorio y su despliegue cruce-ritmático que se puede apreciar en este género Calipso de los géneros como también en otros estilos del círculo musical caribeño tales como: Rumba, Son, Merengue, Danza, Bolero, Calipso, Reggae, Soca, Samba, Salsa entre otros. Esto indica claramente que la estructuración de los géneros musicales en el Caribe, han sido de una conformación arquitectónica combinada.

El Calipso como Género Musical Representativo en el Caribe

Un ejemplo peculiar de género musical intercultural e híbrido entre muchos es el *Calipso* de Trinidad. El musicólogo Salazar (2005) señala que existen diferentes versiones acerca del origen del *Calipso*. Los antecedentes se hallan en las canciones portuarias de la Francia

de 1240 perfeccionado luego por Francois Villon en 1531. Allí parece ser que en contacto con comerciantes negreros había asimilado algunos ritmos originarios de África como el *chuchumbé* o el *chika*, los que luego transformo con la percusión de cacharros, en el ritmo afroantillano denominado *Calipso*. El Calipso Surge en las Antillas francesas, principalmente en Martinica y Guadalupe a mediados del siglo XVI, con motivo del festejo del carnaval, y llega a Trinidad en 1783. Allí se enriqueció con el aporte de los trinitarios, quienes desarrollaron una batería instrumental melódica en base a bidones metálicos de diferentes tamaños, para lograr registros melódicos graves y agudos.

La región central de Trinidad es poblada en un primer momento, por contingentes humanos, en su mayoría esclavos provenientes de las colonias francesas. En las investigaciones músico-históricas de Salazar (2005), en el Calipso trinitario el tema textual rezaba la siguiente expresión: "Arima tonight, Sangre Grande tomorrow night" que en Venezuela por la negra Isidora en el siglo XX a través del conocido Calipso "El Callao tonight, Guasipati tomorrow night" popularizado con un canto popular por el prestigioso grupo vocal "Serenata Guayanesa", fundado en Ciudad Bolívar en 1971.

La negra o Lucía Isidora fue un ícono popular de la región guayanesa en Venezuela, y según Oropeza y López, (2008) como Salazar (2005), ella como madama principal, difundió el Calipso organizando con mucho brío su comparsa de madamas ataviadas con grandes trajes, la cabeza graciosamente cubierta con un tocado de tela y adornadas con prendas de oro. La palabra *Calipso* según Salazar (2005) se deriva de *caixo*, y aparece reseñada en Trinidad por primera vez en el año 1900. El comercio y la cercanía entre la costa venezolana de sucre, especialmente de Güiria y la costa trinitaria, conlleva a la adopción de este nuevo ritmo en Venezuela conquistando al pueblo del Callao al sur del país en el Estado Bolívar.

El Calipso de el Callao, por sus características organológicas y culturales, está más cercano a los tambores caixo de sus orígenes remotos que el steel band trinitario contemporáneo, porque se arraigo en Guayana mucho antes de producirse la evolución de los tambores metálicos en Trinidad. A esto se añade que en Calipso trinitario el registro se amplía también a ciertos acontecimientos internacionales. Absorbe ritmos latinos, fragmentos de baladas inglesas y cultos africanos. El Calipso según Oropeza y López (2008) es un género musical representativo de lo que ha sido el proceso intercultural en el Caribe, con un tipo de ritmo alegre y adherente, que se interpreta en la mayoría de las islas caribeñas y también en países donde ha habido inmigración. Estas autoras consideran que el Calipso es un tipo de filosofía musical y que tuvo un origen africano-antillano que se mezcló en un momento determinado de la historia con los instrumentos musicales venezolanos como el cuatro, la campana, y las maracas, que le imprimen el carácter de venezolanidad.

En cuanto al advenimiento de este género a Venezuela, según Oropeza y López (2008), es probable que haya sido desde hace más de cien (100) años en la zona de El Callao, y se acompañaba con las palmas de la mano incorporándoseles instrumentos como el bambú y algunos instrumentos rústicos como el rallo y el triángulo. Estas explican cómo fue ese proceso en Venezuela de manera siguiente:

Estos fueron los primeros instrumentos que se utilizaron para acompañar el canto en las haciendas. Al mismo tiempo, este género (música, cultura y danza), adquirió en Venezuela ciertas peculiaridades como estribillos con letras fuertes y picarescas cantados en Patuá o Créole -dialectos antillanos- y las narraciones de sucesos locales (en línea).

Se puede afirmar entonces que este tipo de diálogo intercultural es producto del intercambio musical de estas regiones sumándose a ello las experiencias cotidianas, la forma de vida, las costumbres entre otras, y que dan como resultado una configuración peculiar

e interesante en la conformación de la música caribeña. Igualmente existe un aspecto ontológico importante en donde se aborda el génesis de los géneros musicales abarcando la esencia musical y rítmica de la conformación estructural y su desarrollo histórico y en cuanto a la esencia del ser, una estructura melódica y rítmica configurada es el resultado de la personalidad del ser. En lo axiológico en la perspectiva los valores, se deja entrever que en un diálogo intercultural desde el punto de vista musical se forman lazos de unión e intercambios que como razón social desarrolla sin lugar a dudas un cúmulo de valores.

INCIDENCIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

La Asimilación de estos Géneros Musicales en la Sociedad y la Respuesta Educativa

La interculturalidad forma parte de las filosofías en auge del siglo XXI como alternativas de solución en los contextos de educación musical. En América latina y El Caribe se encuentra forjada la interculturalidad como un eje integrador y como principio rector en la búsqueda de la integración de los pueblos. En el ámbito curricular Amador y Mitsu (2011) señalan que la educación intercultural es un tema con proyección de futuro porque implica estudio y debate sobre los fines de la educación y el papel de la escuela en la sociedad, y que este tipo de filosofía educativa intercultural debe seguir penetrando con más ahínco en la realidad educativa cotidiana, por lo que se requiere una reflexión sobre la cultura organizada escolar, los valores y las actitudes que desde la institución se transmiten, el modo como se construye el conocimiento sobre la realidad social y cultural y los contenidos curriculares que permiten reflejar y enriquecer la diversidad.

Por consiguiente, hoy en día la educación intercultural apunta a un enfoque reformador en la práctica educativa en torno a todas las áreas de formación, incluyendo la música en todos sus niveles de instrucción, que puede ser extensa y variada en sus fines, y su meta es responder a la diversidad provocada por el encuentro y convivencia de distintos grupos étnicos y culturales. La educación intercultural intenta instruir en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad.

El proceso intercultural de los géneros musicales caribeños ha sido de impacto social, y esto no escapa del hecho educativo. En este nuevo contexto la institución muestra, frecuentemente, una capacidad de reacción a menudo más lenta que en la sociedad y los propios alumnos frente a estos cambios. Su función de impartir contenidos se ve frenada, además, porque la educación es un derecho universal en una sociedad cada vez más Intercultural. En las otras áreas de conocimiento por supuesto también ocurre este tipo de cambios y transformaciones, que no están asentadas en los textos de información expresadas en contenidos, es decir estos fenómenos en los géneros musicales si son asimilados por el sujeto pero en forma asistemática a través de las redes de información cualquiera que sea la vía, y esto no deja de ser válido en la forma de captar la enseñanza musical.

En este sentido, Naranjo (1998) señala que por ejemplo en Venezuela existen instituciones dedicadas a la formación académica de músicos, así como calificados organismos orientados a la investigación y divulgación del folklore, sin embargo los conocimientos impartidos por instituciones de música cualquiera que sea su nivel de jerarquía, no andan al mismo ritmo que exige la enseñanza de estas transformaciones musicales, que hoy en día se valen hasta de computadoras para crear música. Naranjo (1998) también señala que el alto nivel de desarrollo que han logrado estos tipos de música y sus diferentes vínculos con la comunicación de masas y la actividad comercial y publicitaria, ha hecho que necesariamente se desarrollen sistemas docentes especializados y metodologías específicas para el estudio y aprendizaje de estos géneros musicales.

Incidencias en la Educación Venezolana

Otro detalle que se puede acotar en las incidencias de estos géneros en la Educación Musical, es que en Venezuela, en el Preámbulo de la Constitución Bolivariana (1999) en su artículo 100 alude a la vocación intercultural estableciendo que: "las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas". Igualmente en la Ley Orgánica de Educación (2009) LOE el artículo 27 reza:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación (p. 25)

Sin embargo, las instituciones gubernamentales y educativas de Venezuela no interpretan este artículo adecuadamente en su forma más fidedigna, es decir, en su "visión de identidad nacional" vetan géneros musicales que han resultado del proceso intercultural musical producto de una fusión integradora, aludiendo que este tipo de género no es folklórico ni autóctono y son formas de aculturación, por lo tanto en los encuentros musicales establecidos en los lineamientos de Cultura del **Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela**, los participantes no pueden presentarse con estos tipos de géneros porque quedarían descalificados.

Precisamente una de las disyuntivas controversiales de la música intercultural, es el etnocentrismo que muchos lo acomodan y lo justifican como un nacionalismo musical desde el punto de vista de apreciación y aprendizaje en otras esferas y dimensiones de los estilos musicales ajenos a las tradiciones de un país. Ya Small (1989) en Europa, explicaba la desventaja de centrar la enseñanza de la música a un solo enfoque academicista. Al respecto este mismo autor afirma lo siguiente:

Limitar nuestras enseñanzas, en épocas de cambios tan profundos y turbulentos, solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han traído a nuestra cultura a su desastrosa situación actual. (p. 229)

Influencia del Mundo Global y la Cultura de Masas.

Por otra parte hay que señalar, que existen otros géneros musicales que sin restarle su debida importancia, pasan infiltrados en algunos institutos y colegios educativos en el momento de realizar actividades que implican festejos, y que hoy por hoy forman parte de la cotidianidad en algunos estratos de la sociedad venezolana y en los medios de transportes de las ciudades principales, y se ha convertido en la música emblemática que los caracteriza, mientras que la música que tiene que ver con la identidad nacional pasa desapercibida, al respecto Báez (2010) explica un caso muy particular de porque la música venezolana no es conocida internacionalmente señalando lo siguiente:

Se desconoce nuestra música. Al desconocer nuestra cultura, desconocemos nuestra identidad. Esto se ve retratado en hechos tan insólitos como que haya emisoras de radio que se jactan de ser "**100% libres de Gaita**", o algunas que tratan de forma abierta y despectiva lo que se hace en el país. Me pregunto: ¿De dónde salió esa cruzada loca que nos hizo negar nuestra música? ¿Qué nos hizo olvidar lo que somos? En estos días me llamó

mucho la atención que en los medios de comunicación venezolanos tenían como noticia principal que la cantante Susan Boyle –de Britain's Got Talent- estaba enferma con una crisis siquiátrica (ni hablar del Michael Jackson, con mis respetos). En muchos medios ni siquiera mencionaron la muerte de Otilio Galíndez, uno de los más grandes compositores de la música popular venezolana contemporánea. Tenemos gran cantidad de héroes, pero no se les da la importancia que merecen, como Otilio o el Pavo, como Luis Mariano Rivera, María Rodríguez o Rafael Rincón González, entre otros muchos, que deberían tener hasta avenidas y aeropuertos con sus nombres. Ni hablar de Antonio Lauro, materia obligada en todos los conservatorios del mundo de guitarra clásica, totalmente desconocido en Venezuela. Tenemos un problema de identidad y no tiene que ver con la cédula, sino con nuestra cultura musical (en línea).

Aparte de lo que dice Báez se puede agregar que una de las influencias que se ha dado en los países del Caribe es la utilización con gran intensidad de la onda sonora que manipulan con los equipos sofisticados de sonidos, más allá de los decibelios (dB) que puede resistir el oído humano, capaz de producir pérdida auditiva moderada o hipoacusia. De igual forma algunos medios de comunicación y redes sociales que se encargan de la difusión musical, hacen de ellos como expresan algunos el “rating de primera mano”. Esto responde a un problema más allá de lo musical, son elementos extramusicales, es decir son incidencias con connotaciones negativas pero no por el proceso intercultural sino por la actitud de las sociedades modernas en cómo abordarlo.

Pero igualmente así como la tecnología actual puede tener su uso y abuso, de este mismo modo todo avance musical tiene que aprovecharse en forma positiva y plasmarse primeiramente desde el punto de vista educativo, entendiéndose que estos procesos tiene una caracterización de diálogo intercultural que profundiza la integración Caribeña.

REFERENCIAS

- Acosta, L. (1985). *Música y Descolonización*. La Habana: Arte y literatura.
- Amador, L. y Misitu, G. (2011). *Exclusión Social y Diversidad*. México: Trillas.
- Aquiles, B. (2010). *¿Por qué la Música Venezolana no es conocida internacionalmente?*. Consultado el de mayo de 2012 en: [http:// Prodavinci.com/.../ ¿por-que-la-música-venezolana-no-es-conocida-internacionalmente?](http://Prodavinci.com/.../¿por-que-la-música-venezolana-no-es-conocida-internacionalmente?)
- Constitución de la República Bolivariana De Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453 (extraordinaria). Caracas.
- Floyd S. (1999). *Jr. Columbia College Chicago The Center for Black Music Research American Music, Vol. 17, No. 1, pp. 1-38*. Versión al español de: Néstor Emiro Gómez Ramos Miembro fundador de Herencia Latina. Consultado el 12 de julio de 2012 en: [http:// www.herencialatina.com/Musica_Negra_Caribe/Texto.htm](http://www.herencialatina.com/Musica_Negra_Caribe/Texto.htm).
- León, A. (1977). *Hacia una Música en el Pueblo*. Ponencia presentada al II Encuentro de Investigadores Musicales celebrado en Bailen, Pinar del Rio, en Septiembre De 1976. (Reproducida en Boletín de música de la Casa de las Américas nº 64, La Habana Mayo-junio de 1977).
- Ley Orgánica De Educación Loe. (2009). *Decreto Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.529 (extraordinaria)*. Caracas.
- Leymarie, I. (1998). *Músicas del Caribe*. Madrid: Akal.
- Naranjo, A. (1998). *La Educación de la Música Urbana en Venezuela*. Primer simposio sobre Cultura Popular, Venezuela: Tradición en la modernidad. Caracas. Fundación Bigott.
- Oropeza, N. y López, R. (2008). *El Calipso del Callao: expresión musical, teatro y danza venezolana*. Consultado el 15 de julio de 2012 en: [http:// www.efdeportes.com/efd118/el-calipso-del-callao.htm](http://www.efdeportes.com/efd118/el-calipso-del-callao.htm).
- Quintero, A. (1998). *Salsa Sabor y Control. Sociología de la Música Tropical*. La Habana: Casa de las Américas.
- Salazar, R. (2005). *Todas las Voces América*. Caracas. Línea Gráfica 67, C.A.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

**CRITERIOS FUNDAMENTALES PARA EL DISEÑO Y ANÁLISIS
DE LA ARTICULACIÓN CURRICULAR**
FUNDAMENTAL CRITERIA FOR THE DESIGN AND ANALYSIS OF ARTICULATION
OF THE CURRICULUM

*María Cristina Arcila Franceschi.

Correo: mcarcila@uc.edu.ve

mcarcila@gmail.com

Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Licda. En Educación. Mención: Educación Musical. FaCE-U.C. Mención Honorífica Summa Cum Laude. Magister en Desarrollo Curricular. Graduado con honores. Docente Ordinario Universidad de Carabobo. Dpto. de Ciencias Pedagógicas. Docente del programa Maestría en Desarrollo Curricular Post Grado de FaCE-UC. Miembro de las siguientes comisiones: Comisión Coordinadora del programa de Maestría en Desarrollo Curricular. Postgrado de FACE-UC, Comisión de Apoyo a la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular de la UC, Coordinadora de la Comisión Curricular del Departamento de Ciencias Pedagógicas FACE-UC

Sección: Artículo

RESUMEN

En el siguiente artículo se presentan algunos criterios fundamentales considerados para el diseño y el análisis de la articulación curricular, toda vez que los argumentos de este tipo son de suma importancia para superar los diseños curriculares fragmentados que al propio tiempo generan prácticas educativas donde los saberes se encuentran desvinculados unos de otros. Se consultó un universo de 13 documentos de los cuales se extrajeron criterios que podrán ser tomados en cuenta para el diseño de nuevos modelos curriculares, así como para y el análisis de diseños curriculares en desarrollo, en los que se requiera establecer relación y continuidad en los elementos que conformen el currículo. Igualmente estos criterios propuestos son de suma utilidad en escenarios educativos en los que se requiera trabajar de manera inter y transdisciplinaria en las aulas de clase.

Palabras clave: Análisis de articulación curricular, diseño curricular articulado.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

In the following article, some fundamental criteria are presented to be considered as basic criteria for the design and analysis of the articulation of curriculum, due to the these types of arguments are very important to overcome the fragmented curricular designs, which arguments, at the same time, generate educational practices where the contents of knowledge are unlinked from one to another. The corpus analyzed was formed by 13 documents, which criteria will be taken into account for the design of new curriculum models, as well as for

analysis of developing curriculum design, which is required to establish relationship and continuity between elements that take part of the curriculum. These proposed criteria are also very useful in educational settings where work inter- and transdisciplinary work in the classroom is required.

Keywords: analysis of curricular articulation, articulated curriculum

Introducción

Uno de los elementos fundamentales en la construcción curricular lo constituye la articulación vertical y horizontal, así como la consideración del currículo como un continuo que oriente el proceso de formación en el cual al propio tiempo exista una consecución lógica de los saberes administrados a lo largo del proceso. Mucho se ha debatido en cuanto la necesidad de que la educación sea un continuo, y es justamente esta realidad la que será abordada en el siguiente artículo. Se pretendió determinar así, algunos elementos que puedan coadyuvar a la constitución de diseños curriculares articulados y continuos; todo ello para contribuir a la construcción y transformación curricular permanente que permita el paso lógico y fluido de los estudiantes a través del proceso de formación, abordando los aprendizajes fundamentales propios de la asignatura y fomentando al mismo tiempo la transición armónica hacia niveles superiores de formación. Pero al interno de los diseños, ¿qué criterios deberían manejarse para elaborar currículos articulados y continuos y que a su vez puedan orientar efectivamente la verificación de tales consideraciones en diseños curriculares en desarrollo? Para dar respuesta a esta inquietud investigativa se consultó un universo de 13 documentos de los cuales se extrajeron las siguientes consideraciones:

I En cuanto a la concepción de los planes de estudio, el diseño y la evaluación del currículo

AVERU citado en Rincones (2006) señala que los planes de estudio deberán ser concebidos con carácter interdisciplinario para poder responder a propósitos tales como el establecimiento de objetivos de aprendizaje fundamentados en procesos de integración cognoscitiva a través del tratamiento de contenidos y problemas pedagógicos desde perspectivas de análisis diversas; la orientación al docente acerca del carácter integral y dinámico del desarrollo científico; la promoción de la educación permanente; el diseño curricular bajo criterios de interdisciplinariedad para la comprensión global e integral de los problemas tratados y una actuación docente comprometida con la comprensión del currículo como un proceso amplio y complejo más que un documento meramente normativo.

Se señala igualmente la importancia de concebir el Espacio Académico Curricular, como el componente integrado por áreas de conocimiento que permitan la formación armónica y plena del ser humano. El mismo deberá contemplar un componente de estudios generales en el cual, bajo un enfoque de abordaje global, interdisciplinario y continuo, se atiendan con carácter circular y acumulativo áreas fundamentales de formación como son las áreas Simbólica o de contenidos formales y desarrollo cognitivo; Heurística para el desarrollo de recursos intelectuales aplicables a los procesos de la investigación científica y a las exigencias del estudio sistemático; Crítica para la consolidación de un espíritu crítico evaluativo e interpretativo; Idiomas, Actividades extracurriculares y de Extensión para el autodesarrollo permanente, entre otros.

UNICEF (2002) con referencia a la educación señala que se deberá atender entre otros la necesidad de que los aprendizajes se conciban en un continuum, donde se construyan unos

sobre otros, en una línea de permanente progreso, la cual facilite a los estudiantes un proceso de transición y adaptación más fácil de una asignatura a otra y de un nivel de formación al siguiente, y que coadyuve al mismo tiempo en la disminución de los índices de fracaso y deserción escolar a través del desarrollo de aprendizajes significativos y satisfactorios.

Arnaz, (2004) por su parte señala que al evaluar los diseños curriculares en desarrollo, se debe observar con detenimiento si existe coherencia interna en cada asignatura; es decir, que debe haber plena congruencia entre todas las partes que la componen; observando por ejemplo que el objetivo esté vinculado a los saberes, a las estrategias de aprendizaje y formas de evaluación.

IBERFOP (2000) propone procesos de categorización de competencias que pudieran ser utilizados para el análisis de contenido de los diseños curriculares bajo estudio, y con ello contribuir a la organización progresiva de acciones articuladas o el establecimiento del continuo de los mismos. En el documento de IBERFOP (2000) se describen y analizan las distintas metodologías y enfoques para la identificación de competencias laborales y en particular de las tres principales que han llevado a cabo experiencias concretas, como son el Análisis Conductista o Análisis Ocupacional, el Análisis Constructivista y el Análisis Funcional. En cuanto a la categorización de las funciones para el desarrollo de enunciados que contengan la descripción de las tareas, conocimientos, funciones o competencias, IBERFOP (2000) señala que el proceso incluye los siguientes pasos: Agrupar enunciados de tareas similares en cuanto al verbo utilizado, luego agruparlos en cuanto al objeto del verbo, luego agrupar enunciados de tareas similares en cuanto a los resultados, posteriormente agrupar enunciados que sean similares en cuanto a las habilidades o conocimientos requeridos para finalmente redactar un enunciado que conjugue los elementos agrupados en cada grupo de tareas previamente establecido.

Flores (2010) señala que el currículo integrado. Consta de componentes estrechamente interrelacionados como bases teóricas, objetivos, competencias, ejes o temas transversales, plan de estudios, contenidos, planificación y evaluación, que se interrelacionan entre sí con un elevado nivel de correspondencia y coherencia. Asume una visión de integración y de comprensión global de la realidad, reconoce y acepta la diversidad de los participantes, propicia la educación en valores y favorece el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

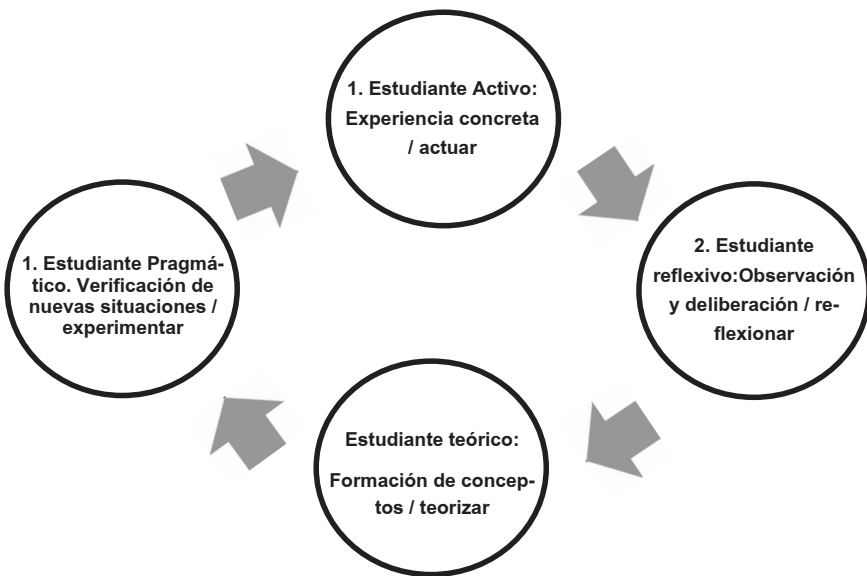
El autor establece que para la construcción de un currículo integrado se debe partir de la revisión de metodologías constructivistas y el enfoque sociocrítico, lo cual redundará en un diseño en el que sin perder la especificidad y el rigor de cada asignatura, se puedan encontrar espacios para la articulación coherente entre los mismos. En el currículo articulado se requiere igualmente establecer un principio aglutinador que permita establecer un alto nivel de integración basado en una estructura académica vinculada a la realidad y el entorno, apoyada en la investigación, la interdisciplinariedad, la globalización y especialmente la transversalidad.

Para Flores (2010) en el diseño curricular deben establecerse ejes transversales o ejes integradores, los cuales permitan conectar contenidos, disciplinas, necesidades, problemáticas y realidades comunes así como saberes académicos y experienciales de los estudiantes, a partir de problemas y situaciones de la realidad social.

Las integraciones pueden estar guiadas atendiendo a las modalidades que propone Pring citado en Flores (2010): Integración correlacionando diversas disciplinas, integración a través de temas tópicos o ideas, integración en torno a asuntos de la vida práctica diaria, integración desde los temas que decidan los estudiantes. Torres citado en Flores (2010) también propo-

ne integración a través de conceptos, integración a través de períodos históricos, integración sobre la base de instituciones y grupos humanos, integración en torno a inventos y descubrimientos e integración mediante áreas de conocimiento. Ambas propuestas pretenden evitar la fragmentación de los saberes y de incentivar la integración del aprendizaje. Igualmente al diseñar las experiencias de aprendizaje será fundamental considerar los tipos de contenidos involucrados (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las clases de inteligencias aplicadas (inteligencia lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista) y los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes. Finalmente Flores (2010) señala que es fundamental para el logro del currículo articulado el aprendizaje por proyectos formativos ya que los mismos representan el espacio idóneo para la articulación lógica y coherente de los saberes.

La articulación y el currículo continuo, suponen también experiencias de aprendizaje en las cuales se integren conocimientos, las cuales por su parte deben ser variadas y estar adaptadas a las características propias de los estudiantes. Para ello será necesario el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los mismos. Kolb citado en Flores (2010) señala que existen cuatro tipos de estudiantes derivados de las distintas formas como manejan los aprendizajes. Estos tipos de estudiantes constituyen la llamada Rueda de Kolb



Rueda de Kolb

Para Candidus (2005) Articulación se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto. Señalan los editores que la articulación debería comprenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación, la cual incluya mecanismos que permitan la continuidad entre todos los elementos del sistema tales como el currículo, la institución, los maestros y estudiantes, saberes y recursos. Articular supone movilizar aspectos

relacionales entre estos, de manera que la identidad de cada nivel fortalezca la continuidad hacia el siguiente.

En lo que se refiere a los contenidos, se hace referencia a que en los casos de que se deban abordar los mismos contenidos estos se complejizan al pasar de un nivel al otro, para lo cual las estrategias didácticas deben servir como puente entre los saberes previos y los nuevos. Por otra parte se considera que la articulación se facilita cuando existe un proyecto común compartido entre niveles, cuando se comprende al estudiante como un ser único que va cambiando en su tránsito por el proceso de aprendizaje, cuando los diseños curriculares comparten políticas educativas y fundamentos epistémicos, sociopedagógicos, didácticos y cuando se valora tanto la identidad de cada nivel como la natural relación con los subsiguientes.

En cuanto a los principios para organizar el currículo, Posner (2000) señala que una manera conveniente de organizarlo es utilizando las categorías denominadas los 4 lugares comunes de Schwab cuales son: 1 el tema de estudio, 2 el aprendiz y el proceso de aprendizaje, 3 el profesor y el proceso de enseñanza, 4 el medio en el cual tiene lugar la educación, lo cual también pudiese orientar el proceso de diseño y análisis en cuanto a la articulación curricular.

Por su parte para la construcción curricular UPEL (2005) recomienda utilizar el criterio de secuencia, el cual se refiere al orden de las experiencias o contenidos dentro del programa y el momento más apropiado para desarrollarlas. Responde al cuanto y cuando enseñar, razón por la cual manifiesta la continuidad de la experiencia, tanto en oportunidades y lugar como en profundidad y extensión. Para determinar la secuencia se requiere ajustarse a algunos principios básicos como son:

- Partir de lo próximo a lo lejano
- Ordenamiento cronológico
- Progresión lógica de destrezas primarias a destrezas más avanzadas
- Ciclos recurrentes: considerar ciertos temas en dos o mas niveles de complejidad
- Principio de utilidad social: prefiere los asuntos de uso frecuente o mayor importancia y luego se abordan los de menor importancia
- Principio del desarrollo progresivo de las culturas: comienza con las culturas simples y se continúa con las más complejas
- Principio de los intereses individuales: primero atiende los intereses mas simples de los participantes y luego los más complejos a medida que se avanza en el proceso de formación.

Sarramona (2000) por su parte señala que los contenidos curriculares demandan algún tipo de estructuración u organización para hacerlos accesibles a los estudiantes, facilitándoles también su aprendizaje comprensivo y significativo. Señala el autor que los mismos pueden organizarse según su naturaleza, según el nivel educativo y el tipo de aprendizaje que se desee fomentar, organizándose el proceso educativo en estructuras curriculares agrupadas de manera disciplinar, inercial o transdisciplinar según sea requerido.

Para Sarramona (2000) es determinante también para la construcción curricular considerar la vinculación entre los objetivos de formación, los contenidos, las formas de aprender y de enseñar, el medio en el cual se lleva a cabo el proceso educativo, los recursos disponibles

y las formas de evaluación, elementos que evidentemente serán de importancia fundamental para el posterior establecimiento de condiciones para que ocurra la debida articulación curricular.

Es importante señalar que el proceso de determinación de la articulación de un currículo, está naturalmente enmarcado dentro de un proceso de evaluación curricular, y en tal sentido, podría definirse dentro de una evaluación interna de la eficacia y eficiencia del mismo.

Para Díaz (1990), una evaluación interna del currículo comprende la revisión y valoración de los elementos, la organización y la estructura del plan de estudio así como del establecimiento de criterios para la deducción de juicios y la toma de decisiones. La definición de estos criterios se realiza a partir de algunos principios pedagógicos tales como la dosificación del material, retroalimentación, ejercitación y refuerzo, familiaridad, significatividad, correspondencia entre objetivos y actividades de aprendizaje. Igualmente en cuanto a la presentación de los diseños en todos los niveles curriculares y sus componentes, pueden considerarse principios tales como claridad, secuencia, vocabulario, formato, naturaleza del conocimiento, nivel de desarrollo de los estudiantes y los procesos de aprendizaje involucrados.

Glazman citado en Díaz (1990), presenta los siguientes criterios para la valoración de la eficiencia de currículos, cuando se revisa su estructura interna y su organización:

- Congruencia del plan: análisis de los objetivos del plan para detectar omisiones, repeticiones y digresiones en relación con los fundamentos del diseño
- Viabilidad del plan: su relación con los recursos disponibles
- Vigencia del plan: valoración de la actualidad del plan en relación con los fundamentos que lo integran
- Continuidad e integración del plan: determinación de la relación entre los objetivos de materias, módulos o recursos con el período semestral en que se imparten y posteriormente establecer su interrelación con todos los objetivos del plan.

Glazman citado en Díaz (1990) señala por su parte, que para diseñar una estructura curricular continua e integrada que permita el logro de los objetivos terminales, se debe analizar la misma para obtener información referida a los cursos que presentan una mayor incidencia como antecedentes o consecuentes, los cursos aislados, las relaciones entre estos cursos, las relaciones entre los cursos y el semestre en el que se imparten. De esta forma podrán detectarse en el plan de estudio errores en la estructuración tales como: cursos con objetivos complejos que se imparten en los niveles iniciales, cursos con objetivos sencillos que se imparten en niveles avanzados, cursos consecuentes que se están impartiendo previamente, cursos antecedentes que se están impartiendo posteriormente, cursos antecedentes muy separados de sus consecuentes, así como la falta de relaciones lógicas entre los cursos que se imparten simultáneamente por ejemplo.

II Con referencia a la Articulación Curricular

Para Luchetti (2007) la articulación se refiere a la unión o enlace de las partes, que a pesar de ser distintas, forman un todo en el cual son mucho más que la suma de hechos. Se fundamenta en la concepción de la escolaridad como un proceso global y continuo en el cual los estudiantes se desarrollan con un sentido unitario. La articulación está inmersa en los procesos para el establecimiento de la calidad educativa y define el carácter pedagógico de las instituciones. Señala la autora, que la articulación elimina o atenúa los quiebres, favorece la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad y el pasaje feliz, morbido, fluido

y no traumático interniveles gracias a la construcción y el tránsito a través de una “trama articular”. Responde a una concepción ecológica del desarrollo y supone un intercambio entre las partes conectadas, en donde ambas interactúan de manera dialógica y en el intercambio se transforman y condicionan mutuamente, sin supeditarse, subordinarse o perder su identidad formativa. Sugiere la autora que el tránsito a través de ese continuo de formación debe llevarse a cabo por medio de un currículo en espiral.

La autora apunta dos tipos de articulación curricular: horizontal y vertical. En la articulación horizontal se involucran la institución educativa y su entorno procurando así la interrelación necesaria con la realidad extramuros; y en la articulación vertical se desarrollan procesos de formación entre grupos de distintos niveles de escolaridad.

Según Luchetti (2007): La articulación se refiere a la continuidad de los saberes de un nivel a otro, respondiendo a la función propedéutica de cada nivel, pero sin que el mismo pierda su identidad. La articulación debe considerarse: continuidad entre los enfoques teóricos desde los que se concibe la enseñanza y el tratamiento de los contenidos dentro del currículo en espiral. Señala la autora que en la articulación vertical se comparten responsabilidades de formación cooperando e interactuando en un escenario de interrelación e interdependencia curricular. Todo esto permite evitar discrepancias entre un nivel y otro, hacer lógica y coordinada la transición entre niveles y asegurar mecanismos de unión de tal forma que la misma contemple tanto los elementos característicos de cada nivel como aquellos que permitan darle continuidad al proceso formativo.

Para poder lograr diseños curriculares articulados, según Luchetti (2007) es necesaria la construcción de espacios y proyectos para la transición orientados por el conocimiento mutuo de los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas a ser integradas y el hacer dialógico compartido en el cual ocurra la integración epistemológica, ideológica y psico-socio-pedagógica. El trayecto educativo concebido a la luz de la articulación se caracterizará por trascender el espacio académico de cada fase de formación conectando aprendizajes antecedentes y consecuentes sin perder la identidad formativa de cada nivel.

Por otra parte para coadyuvar en los procesos de articulación curricular, todos los actores deben participar en la evaluación del diseño vigente y revisar los objetivos, actividades, recursos, uso del tiempo, aprovechamiento de espacios, desempeño de todos los involucrados, niveles de coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades desarrolladas contrastándolos con los niveles de rendimiento estudiantil, análisis crítico constructivo así como llevar a cabo evaluaciones del desempeño docente.

Con referencia a la articulación curricular, SIPEC (2014) dedica toda una edición al estudio de la misma, haciendo en primer lugar un dedicado análisis del término:

El término articulación proviene del latín “articulatio” que significa unión o enlace de varias piezas de forma tal que sean posibles los movimientos rotatorios o deslizantes entre ellas como efecto de una acción o fuerza interna o externa. “En el lenguaje cotidiano articulación significa lugar donde se unen dos cosas. En anatomía, se ha descrito una articulación como la conexión que subsiste en el esqueleto entre cualesquiera de sus componentes rígidos, ya sean huesos o cartílagos. (p. 7)

En este sentido, una articulación entonces representa “un algo” que actúa como mediador y hace posible el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos o sistemas. Se puede apuntar igualmente que de no estar o estar dañado ese “algo”, tal mediación o unión no existiría.

En el escenario educativo, la articulación supone un marco referencial que orienta las prácticas docentes, entendidas como una concepción holística del proceso constructivo del conocimiento que tiene lugar en la escuela. La articulación curricular se constituye al propio tiempo como una instancia diseñada para trascender fragmentaciones erigiéndose como un eje que atraviesa la estructura del sistema, en el cual se comprometen en convicción y acción reflexiva-crítico- constructiva todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Para SIPEC (2014) las lógicas de articulación, se refieren al desarrollo de acciones de integración producto de procesos reflexivos institucionales, los cuales permitan dar coherencia a las prácticas educativas a fin de evitar quiebres e interrupciones en los procesos de formación.

En las instituciones educativas, la articulación permite generar un proceso de transformación colectiva por medio de la revisión crítica, en el cual se establecen nuevos valores de colaboración y comunicación. Superar la parcialidad en las prácticas educativas y asumir un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles de formación, requiere a su vez pensar de manera articulada y actuar en consecuencia, a saber:

Establecer conexiones entre cada uno de los componentes de la gestión institucional, coordinar esfuerzos integrando las diferentes acciones y proyectos, compartir ideas y experiencias con el otro y construir acuerdos, establecer vínculos entre las diferentes disciplinas, donde los criterios de organización de los contenidos no estén centrados solamente en los enfoques epistemológicos de las

asignaturas, sino también en las características de los sujetos que aprenden, en el contexto institucional y en la realidad social, ofrecer a los alumnos las herramientas para que ellos mismos logren vincular los conocimientos y puedan construir un pensamiento "holístico" que posibilite la interpretación de hechos y problemáticas de la realidad imposibles de ser resueltos con una mirada fragmentada.(p.11)

Según SIPEC (2014) Pensar articuladamente supone al propio tiempo

Reposicionarnos frente a las prácticas pedagógicas institucionales, tratando de establecer vínculos significativos entre las decisiones y acciones que se llevan adelante en la escuela, reposicionarnos frente al conocimiento, tratando de buscar nexos posibles entre los contenidos que integran el campo de nuestro dominio, la búsqueda de posibles, y no forzadas, conexiones o vínculos con los contenidos de otras disciplinas, la búsqueda de coherencia en todos los aspectos de nuestra práctica docente ,la articulación puede convertirse, para el alumno, en una meta cognición que facilita la revisión de viejos aprendizajes, promueve otros nuevos y permite vincular el ámbito académico escolar con la realidad. (p.12)

Para el logro de la articulación dentro de la institución educativa es de vital importancia, conocer el trabajo de cada equipo a través de la creación de escenarios para la coincidencia académica en el que se logre integrar e intercambiar proyectos y experiencias de aprendizaje todo ello a la luz del compromiso institucional.

La articulación puede ser asumida según SIPEC (2014) intra e interdisciplinariamente. Con respecto a la articulación intra disciplinar supone poder encontrar ejes, campos conceptuales, procedimentales y actitudinales, o tópicos generativos que funcionen como dispositivos integradores de manera tal que se puedan rastrear contenidos a través del diseño. En relación a la articulación interdisciplinar, la misma requiere la integración de equipos de trabajo mixtos en los que cada participante desde su disciplina se plantee interrogantes referidas a qué se requiere de las otras disciplinas para un desarrollo integral de algunos temas, tópicos, conceptos, del propio campo de conocimientos, y por otra parte, que se puede aportar,

desde la propia disciplina, a otros ámbitos de saberes, teniendo siempre en cuenta que las articulaciones no deberán forzarse.

Para lograr la articulación se hace necesaria también la reflexión oportuna en lo que se refiere a la evaluación, concebida desde una lógica concéntrica que permita recuperar los contenidos con la utilización de herramientas cada vez más complejas para aplicarlos a nuevas y diferentes situaciones.

SIPEC(2014) propone múltiples dispositivos para el logro de la articulación, entre los cuales se destacan:

- La reflexión como marco referencial, en tanto indagar el qué o para qué articular, revisar el estado del arte en cuanto a los niveles de articulación que se maneja en el diseño vigente atendiendo a la articulación vertical y horizontal, el conocimiento de la problemática así como las nuevas formas de actuar
- Reformular la arquitectura del diseño curricular en el ámbito de la institución, elaborando diseños organizativos de los contenidos, que permitan incluir a la articulación desde la etapa de previsión o planeamiento de las secuencias lógicas, psicológicas, y la construcción metodológica. Para ello se considerarán ejes de integración y unidades específicas vinculadas a los mismos,
- Establecer una estructura secuencial básica con contenidos centrales no negociables y actividades electivas.
- La organización de los conocimientos en proyectos de trabajo
- La didáctica centrada en el modelo de resolución de problemas
- La colaboración e integración interinstitucional entre otros.

III El Currículo en Espiral

La consideración del currículo en espiral, son un elemento fundamental para la construcción de currículos articulados y continuos. A este respecto se consultaron los siguientes autores:

Bruner, citado en Posner (2000) señala la inutilidad de enseñar cualquier concepto una sola vez y para siempre, sugiriendo preferiblemente que se comiencen a enseñar los conceptos importantes en una forma para la cual el estudiante estuviera listo y que se retornara a los conceptos repetidamente a niveles cada vez mayores de sofisticación y abstracción. Esto es lo que se conoce como currículo en Espiral, es decir, un plan de estudio en el que se abordan los saberes a niveles cada vez más amplios y profundos, y al mismo tiempo se adaptan a las posibilidades del participante, definidas por su nivel de desarrollo evolutivo. En el currículo en espiral, se trabajan periódicamente los mismos contenidos, transcurriendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general de forma inductiva, con el fin de que el estudiante pueda ir modificando progresivamente las representaciones mentales que ha venido construyendo.

Luchetti (2007) señala que la formación debe llevarse a cabo por medio de un currículo en espiral, es decir volver sobre los mismos saberes pero con mayor profundidad, para lo cual pueden existir tareas comunes entre los diferentes cursos de formación. Para que efectivamente ocurra el continuo en el diseño curricular y su ejecución, será fundamental igualmente que todos los actores involucrados asuman la responsabilidad de participar de la concepción dentro de las tareas de articulación para que la misma pueda llevarse a cabo.

IV De la Articulación en la Formación por Competencias

Durant y Naveda (2012), en la investigación Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Ecosistémico Formativo, a tal fin proponen, abordar investigaciones curriculares a través de un espiral cíclico, reflexivo y recursivo, caracterizado por procesos en los que de manera interactiva, dialógica, dialéctica, constructiva y flexible entre otras, los actores curriculares participen como coinvestigadores docentes, imbricándose en una metódica de investigación que parte de la deconstrucción curricular y culmina en la reconstrucción por competencia. En el enfoque propuesto, las autoras sugieren 5 Fases de investigación cuales son: Fase I de Reflexión autocrítica sobre el diseño curricular y el perfil académico profesional vigentes; Fase II de Identificación de las competencias genéricas o transversales y específicas del perfil; Fase III de Diseño de la malla curricular; Fase IV de Planificación de los proyectos formativos y la Fase V de Implementación y administración del currículo por competencias. Todo esto supone una construcción curricular signada por la investigación y la transversalidad, lo cual garantiza un diseño curricular articulado y continuo.

Específicamente en lo que concierne a la Fase III o de Diseño de la malla curricular y a la Fase IV o de Planificación de los proyectos formativos, las autoras señalan que en estas fases se diseñan propuestas de integración desde la visión holística del ser, hacer, conocer y convivir logrando así la construcción de un sentido de lo que ellas denominan la comunidad académica inter y transdisciplinar, con proyectos formativos para resolver problemas inherentes al área profesional en la sociedad del conocimiento. El enfoque contempla que el plan de estudio se organice, no por asignaturas sino por módulos en los cuales se integren competencias afines y se aborden proyectos formativos. Durant y Naveda (2012) señalan que los proyectos formativos comprenderán tres niveles de complejidad a saber: Nivel Micro abordando proyectos circunscritos a cada unidad curricular, Nivel Meso en el cual se atiendan proyectos circunscritos al módulo de competencias y el Nivel Macro en el cual comprende el diseño curricular de la carrera.

Las autoras proponen igualmente la inserción de competencias como ejes transversales en cada unidad curricular siendo los ejes transversales propuestos: 1er Eje denominado El hombre como ser ecosocial; 2do Eje denominado Integración dialógica y dialéctica; 3er Eje denominado Naturaleza empática del ser humano; 4to Eje denominado Ecopedagogía educar para la sostenibilidad y la solidaridad; 5to Eje denominado Bioética una ética de la vida; 6to Eje denominado El aprendizaje como un proceso investigativo, creativo e innovador; 7 Eje denominado Multiculturalismo e interculturalidad; 8vo Eje denominado Ciudadanía y planetariedad y el 9no Eje denominado Un modelo integrador de saberes. Se evidencia en esta propuesta de formación por competencias, que la investigación como metodología para el diseño curricular, los ejes transversales, los proyectos formativos y la estructura modular son elementos que coadyuvan efectivamente en la construcción del currículo articulado y continuo.

CONCLUSIONES

En líneas generales se puede concluir entonces que para poder elaborar diseños curriculares articulados y continuos se deben tomar en consideración los siguientes criterios:

Diseñar currículos a la luz de la intradisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con ejes transversales en los que se aborden saberes y problemas reales tratados de manera integral; configurar diseños curriculares con carácter circular y acumulativo en los que se atiendan áreas de contenidos formales y desarrollo cognitivo, así como de formación heurística, crítico-reflexivo, idiomas y extensión por ejemplo; revisar durante el proceso de diseño o de evaluación curricular que exista coherencia interna en cada unidad curricular o asignatura, así como coherencia y vinculación entre cada uno de los componentes del plan de estudio, atendiendo a las características propias de la articulación vertical y horizontal; para colaborar con el análisis de coherencia interna de las asignaturas y de los planes de estudio se pueden utilizar herramientas tales como el análisis de tareas o el análisis de funciones para agruparlas y poder determinar si están organizadas atendiendo a la lógica de articulación y el continuo; revisar que exista correspondencia y coherencia entre los objetivos de formación, los saberes administrados, las estrategias de enseñanza, las formas de aprendizaje, los recursos utilizados, las formas de evaluación, los recursos disponibles y el desempeño docente entre otros; considerar las diferencias y características particulares de los estudiantes, así como el compromiso de estos y todos los actores involucrados en el proceso de formación, con el mutuo conocimiento y la participación en proyectos de formación; considerar la función propedéutica de cada curso, sin que estos pierdan su identidad y autonomía; elaborar proyectos formativos compartidos entre varios niveles en los que se promueva la articulación de saberes; trabajar con la metodología didáctica de resolución de problemas, secuenciar los saberes atendiendo a su naturaleza, y abordarlos a través del currículo en espiral y asumir la investigación como modelo para el diseño curricular, ya que el mismo permite conocer en profundidad de la realidad educativa y así poder dar respuesta a necesidades reales del entorno. Estas mismas consideraciones y criterios pueden orientar igualmente los procesos de evaluación de currículos en desarrollo o en proceso de diseño en el caso de que se pretenda determinar si los mismos poseen articulación interna y funcionan como un continuo de formación.

REFERENCIAS

- Arnaz, J. (1990). La planeación curricular. México: Trillas.
- Candidus (2005). Articulación entre educación inicial educación primaria y la familia. Rio Negro: Candidus
- Diaz, F. (1990). Metodología de diseño curricular para la educación superior. México: Trillas.
- Durant, M. Naveda, O. (2012). Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo. Valencia: SignoS.
- Flores, H. (2010). El currículo integrado y la planificación didáctica integradora. Caracas: El Nacional.
- IBERFOP. (2000). Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Disponible desde internet en <http://www.oei.es/iberfop.htm>. [con acceso el 13-10-2014]
- Luchetti, E. (2007) Articulación. Buenos Aires: Bonum. Disponible desde internet en O7YB8PIsATlqICoCA&sqi=2&ved=0CEoQ6AEwCg#v=onepage&q=articulacion%20horizontal%20y%20vertical&f=false [con acceso el 13-10-2014]
- Posner, G. (2000). Análisis de Currículo. Colombia: Mc Graw-Hill
- Rincones, B. (2006) El currículum en una institución universitaria. Caracas: SAPIENS. Disponible desde internet en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100008&lng=es&nrm=iso [con acceso el 13-10-2014]
- Sarramona, J.(2000) Teoría de la Educación. Barcelona: Ariel
- Sipec. (2014). La articulación curricular en tiempos de dispersión. Córdoba. Disponible desde internet en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/ CUADERNO13.pdf> [con acceso el 13-10-2014]
- UNICEF. (2002) Bases curriculares de la educacion parvularia. Chile: Ministerio de Educación. Disponible en internet en <http://educra.cl/bases-curriculares-de-la-educacion-parvularia/> [con acceso el 20-10-2014]
- UPEL. (2005). Currículo. Caracas: Gonlug.

**HISTORIA DE VIDA DE ANGEL TRAVIESO:
EXPERIENCIA DE LA INDIGENCIA
HISTORY-OF-LIFE OF ANGEL TRAVIESO.
INDIGENCE EXPERIENCE**

*Karina Lolymer Avendaño Cuevas

Correo: kavendano@uc.edu.ve

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo**

Licenciada en Educación, mención Orientación. Magíster en Educación mención Orientación y Asesoramiento. Profesor Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Orientación.

Sección: Artículo

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito comprender desde la disciplina de la Orientación y a través de la investigación cualitativa con enfoque biográfico centrado en la historia de vida, la experiencia de la indigencia desde un joven bachiller que se sumergió en esa forma de vida. El proceso interpretativo-comprensivo-hermenéutico de la historia-de-vida de Ángel Travieso permitió tener presentes los teóricos referenciales útiles a la intención del estudio: la Teoría de la Madurez Psicológica del psicoanalista venezolano José Luis Vethencourt (2009), y la Teoría Antropológica y de mundo-de-vida de Alejandro Moreno (2008). Se destaca en el estudio las circunstancias familiares posibilitadoras de la caída del hijo: carencia de afecto por parte del padre, ausencia de comunicación y orientación familiar, sobreprotección y disciplina sin el contrapeso de la afectividad positiva, y a su vez emerge el errado manejo del yo personal del historiador. Otro de los hallazgos fue la presencia de la madre como fuente motivadora en la superación de Ángel. Todo un material útil para el trabajo en orientación personal, familiar y comunitaria desde el ámbito venezolano.

Palabras clave: experiencia de vida, indigencia, historia-de-vida, orientación.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This article aims to understand from the discipline of Guidance and through qualitative research with biographical approach focused on the history of life, the experience of homelessness from a young bachelor who plunged into that lifestyle. The interpretative-comprehensive-hermeneutical process of history-of-life Angel Travieso allowed to have in mind the reference theoretical useful to the intention of the study: Theory of Maturity Psychological Venezuelan analyst Jose Luis Vethencourt (2009), and Anthropological Theory and world-of-life of Alejandro Moreno (2008). family circumstances enablers fall son excels in the study: lack of affection for the father, lack of communication and family counseling, overprotection and discipline without the counterweight of positive emotions, and in turn emerges the wrong

management I staff historian. Another finding was the presence of the mother as a motivating source in overcoming Angel. All useful for work in personal, family and community orientation from the Venezuelan field material.

Keywords: life experience, indigence, history-of-life, orientation.

INTRODUCCIÓN

Las profundas y complejas realidades humanas especialmente las de índole social, nos interpelan continuamente a los profesionales de las disciplinas relacionadas con el apoyo y ayuda. La indigencia es una de ellas, más que tema de discusión es la vida concreta, la que es vivida, en la más abismal situación experimentada por los seres humanos.

La indigencia es un problema social, está presente en el mundo entero, en ella se encuentran sumergidos niños, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad, viviendo una serie de calamidades que deterioran su vida en todos los aspectos, con la imposibilidad de tener condiciones básicas dignas y saludables. Lo que contraviene a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999), (Art.21, 43, 46, 82, 83) con respecto a los derechos que tiene toda persona.

En mi comunidad vecinal convive un hombre joven que ya es profesional universitario, pero en otro tiempo fue un indigente. En conversaciones decide contarme su vida, al escuchar todas sus vivencias desde la niñez hasta la adultez, ocasionó en mí el interés investigativo en el tema de la indigencia.

Entender este flagelo permitiría a la disciplina de la Orientación establecer líneas de acción encaminadas a buscar herramientas para prevenir factores de riesgo que lleven luego a la persona a una situación adversa, como es el caso de la indigencia, las drogas, entre otras. Partiendo desde allí, se me presentó esta interrogante ¿Cómo acceder a estudiar de modo cercano y vivencial la experiencia de la indigencia en el hombre venezolano desde la Orientación personal y comunitaria en un abordaje comprensivo para la promoción del compromiso por la vida y la vida buena de los hombres?

El fenómeno de la indigencia

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002), la indigencia es concebida como una forma de pobreza absoluta, definida como la carencia del ser humano muy por debajo de un nivel de necesidad mínima que dificulta severamente su subsistencia. Zepeda (2005), presenta elementos similares al concepto anterior, encuentra que, la indigencia "se relaciona con "miseria", que implica desgracia, carencia, falta de lo necesario para el sustento y pobreza extrema; ambos términos se vinculan al grado máximo de marginación" (p.28).

Estas definiciones dejan claro que las personas sumergidas en esa forma de vida viven en un estado de total precariedad, carecen de vivienda adecuada, de vestimenta apropiada, alimentos, medicamentos, entre otros recursos necesarios para una vida saludable. Hoy en día el significado de la palabra indigente se traduce en la imagen de un "pordiosero" o cualquier persona que mendigue o esté a expensas de ayuda de la sociedad civil en general, pero no es indigente tan sólo quien mendiga en las calles, existen millones de indigentes en todo el mundo, familias que subsisten con una módica cantidad al día, niños de la calle, alcohólicos, fármaco dependientes y hasta esquizofrénicos.

Es importante destacar que la indigencia, no es causa exclusivamente de la pobreza. Ella está relacionada a múltiples factores en las cuales una persona de cualquier clase social puede vivir, como problemas familiares, divorcio, violencia y abandono familiar, desempleo, alcoholismo, consumo de drogas, baja autoestima, depresión, enfermedades mentales, vejez sin seguridad social y sin apoyo familiar, exclusión social, pérdida de la familia y la vivienda producto de una catástrofe natural, entre otros.

En función a lo antes mencionado, Muñoz y Vásquez (1998), explican las causas comunes de la condición de indigencia sobre la base de una perspectiva macroeconómica y psicosocial, que según esta perspectiva, la indigencia es percibida como un fenómeno multicausal en el cual participan los siguientes factores:

- Factores materiales: relacionadas con variables económicas esencialmente asociadas a la pobreza (desempleo, crisis económica).
- Factores afectivos: se relacionan principalmente con la pérdida de apoyo social y la ruptura de lazos afectivos (relaciones sociales, conflictos interpersonales, separaciones, otras).
- Factores personales: Agrupan enfermedades físicas y mentales así como también desórdenes adictivos (drogas y alcohol), aislamiento o sentimientos de soledad.
- Factores institucionales: se refieren a las relaciones previas que han mantenido los indigentes con algún tipo de institución.

Bases teóricas referenciales

Para la comprensión de la experiencia vivida por el hombre venezolano indigente sujeto del estudio se citaron los siguientes autores: José Luís Vethencourt con su teoría de la Madurez Psicológica (2009), y Alejandro Moreno, autor de la teoría Antropológica y de mundo-de-vida en el venezolano (2008). En cuanto a la Teoría de la Madurez Psicológica del Yo (2009), ella nos permite entender que la personalidad se origina desde los momentos iniciales de la vida, desde los tres primeros meses y para estudiarla hay que conocer el significado de la madurez psicológica y cómo funciona el aparato psíquico. El autor desprende varios aspectos importantísimos para lograr una personalidad y salud mental estable, el proceso de integración del yo que es el resultado aceptable de una relación con otras personas, y el de la madre y el yo psicológico cuya relación afectiva y psicológica es primordial en el desarrollo del niño. Por otro lado, también fue necesario consultar la Teoría Antropológica y de mundo-de-vida del venezolano popular Alejandro Moreno (2008), pues se comprendió a través de la misma el mundo-de-vida de Ángel, facilitando así una episteme que surge de esa práctica del vivir común y compartido por una comunidad en un tiempo y lugar determinado.

Accediendo a estudiar de modo cercano y vivencial la experiencia de la indigencia

El método utilizado para esta investigación fue la historia de vida. Ella permitió acceder a la vida concreta y real de Ángel. En una historia de vida se puede leer toda una sociedad, así como también en cada uno de nosotros habita una sociedad en un tiempo y espacio (Ferrarotti, 2012). De allí la conclusión que con solo una historia es suficiente para realizar un estudio social, ya que en ella están presentes los significados propios de una cultura, sociedad o mundo-de-vida. No se trata de acumular datos sino de descubrir significados.

Para llevar a cabo la investigación con historia-de-vida se utilizó el diseño sugerido por el autor Alejandro Moreno (2008), donde fue necesario un narrador o historiador (**H**), en este caso fue Ángel Travieso (nombre ficticio que le di al historiador) y un oyente o cohistoriador (**CH**), mi persona. Esta modalidad investigativa pasa por tres momentos, uno antecede a la

narración del Historiador, **la Prehistoria**, es el espacio en donde se establece la relación investigador-cohistoriador con el historiador. Durante este proceso fue importante la confianza y el respeto mutuo. Luego el momento de la **Historia de vida**, cuando es grabada y transcrita la narración, la grabación de la historia requirió de la disposición del historiador en querer hacerlo, a quien ya se le había solicitado su participación en la investigación, si deseaba ser protagonista de la misma, la cual aceptó muy complacidamente. Una vez recogida verbalmente la historia-de-vida fue transcrita respetando totalmente la historia sin modificación ninguna, fidelidad al texto oral. Para finalizar está el momento de la **Interpretación** hermenéutica de la historia-de-vida.

Historia de vida de ángel travieso

En cuanto a la prehistoria, Ángel era vecino de mi comunidad, amigo de mi familia y luego fuimos compañeros de trabajo. Tiene 37 años de edad y hoy en día es profesional de la docencia. En una de nuestras conversaciones él decide contarme parte de su vida. Historia que me cautivó. En ese momento estaba buscando tema de investigación para realizar el proyecto de maestría y decidí conocer esa realidad humana de la indigencia en el hombre venezolano, le propuse a Ángel que grabáramos su vida, a lo cual él aceptó gustosamente. La idea no se trataba de contar cómo fue que él cayó en la indigencia, porque iba hacer un relato de vida, sino de narrar su historia de vida. Acordamos cambiar su nombre para la confidencialidad, se usó Ángel Travieso como nombre ficticio. Una vez grabada la historia se procedió a desgrabar y transcribir la misma, de la cual se obtuvo un texto con 1070 líneas. La interpretación se realizó sobre el total de líneas sin modificar.

A continuación presento muy brevemente parte de la Historia de Vida de Ángel Travieso y su proceso de interpretación.

Primer Núcleo de Condensación: La Familia

H.- Bueno, Karina, como habíamos, como este... como habíamos quedado de acuerdo, ¡eeeh!, vamos empezar de la parte de la niñez, queee como te digo, somos los integrantes de mi familia, somos, éramos cuatro personas, papá, mamá, hermano y mi persona. Desde pequeño, desde que tengo uso de razón, más o menos de 5, 6 años de edad, que todavía me quedan recuerdos vagos, es que siempre mi papá ha trabajado como obrero, mamá ha sido ama de casa, del hogar y mi dos hermano. Mi hermano y yo siempre en la casa corriendo pa' qui, como cualquier infancia normal. Desde pequeño mamá nos ha enseñado, desde que empezamos en la escuela, a que si queríamos algo teníamos que ganárnoslo y si en su defecto pedirlo, pero todo dependiendo para qué era el uso de lo que íbamos a pedir. ¡Eeeh...! el valor de respeto, el valor del no robar, de pedir las cosas, de dejarlas quietas, de no ser entrépito, como dicen por allí la gente, tu sabe, la gente de sus tiempos y esas cuestiones. Mi mamá a pesar de ser una mujer bastante joven, ella tiene también valores bastante bien arraigado, queee mi mamá fue una persona de las que siempre nos enseñó y nos dijo quee para tener las cosas había que ganárselas, y el mayor. El incentivo de ella era que mi papá llegaba y entonces mi papá trabajaba se mataba trabajando para darnos las necesidades básicas, como era comida, vestido, alimento y uno que otros gustos y uno que otros paseos. Papá siempre nos sobreprotegió bastante, bastante, al extremo. Mi mamá nos dio un poquito más de libertad, pero papá siempre por ser el cabecilla de casa, la cabeza de casa siempre había como una especie de coacción sobre las decisiones, aunque sin embargo, mamá llegaba y se interponía porque era la mujer de carácter fuerte en la casa. Ehee, la relación de ellos dos era digamos que como un matrimonio normal, con sus peleas, discusiones y esas cosas, nunca vimos violencia en la casa, de esa parte sí se cuidaron bastante, pero siempre había el

recelo, que yo desde pequeño sí observé que mi papá nos sobreprotegía demasiado, no se por qué, no se si era temor a las cosas que él había pasado cuando pequeño, pero siempre nos sobreprotegía, había momentos que a él no le gustaba que estuviéramos en la calle y nos metía para dentro a veces con malas caras, etcétera.

Ángel inicia narrando como está constituida su familia por papá, mamá, hermano. La familia es lo primero que aparece. Ha emergido una familia nuclear triangular, como tradicionalmente se espera que sea. Presenta valores bien arraigados.

Aparecen ciertos señalamientos en el texto de Ángel que hacen pensar que el que habla no es un sujeto popular sino un individuo moderno, es decir, él está presentando a los padres por lo que hacen como oficio, el padre obrero, la madre ama de casa. Esto es típico del individuo moderno (Moreno 1993). Está contando a modo informativo, ordenado, define a los padres por su función y oficio, presenta una familia nuclear, todo un modo de narrar descriptivo, una estructura de pensamiento moderno.

Señala al padre como sobreprotector de sus dos hijos; una figura fuerte que ejercía control sobre todos en la casa, incluso sobre su mujer, *"ejercía coacción sobre las decisiones, aunque sin embargo, mamá llegaba y se interponía porque era la mujer de carácter fuerte en la casa"*. Entonces emerge que aunque el padre es fuerte con los hijos, la madre interviene para suavizar lo estricto del padre: *"nos dio un poquito de más libertad"*.

Ángel define el matrimonio de sus padres como normal y normal es que pelean, discuten pero no hubo violencia física. Es interesante ver que, lo que caracteriza esta unión no es la conciliación, el acuerdo, el cariño, afecto, sino la pelea y la discusión. No tiene nada que contar afectivamente positivo del matrimonio de sus padres.

Segundo Núcleo de Condensación: Inicia la rebeldía

Entonces mi papá nos metía para adentro, entonces yo empecé como analizar la cosa, y me empecé a sentir bastante incomodo, a todas estas bueno yo seguí a todas las cuestiones mi etapa de rebeldía empezó en cuarto año cuando pase por cuarto año que yo llego y mi mamá me dice, yo salgo del Liceo "José Austria", salí yo del liceo "José Austria", y me zonifican para el "Enrique Bernardo Núñez" y mi mamá quería, me dijo que yo no iba a estudiar allí, que iba a estudiar informática porque en ese tiempo la informática era el boom, como había liceos técnicos, dijo que era informática lo que iba estudiar y entonces fuimos al "Martín J. Sanabria" y el "Martín J. Sanabria" no me gustó el liceo como tal y no me gustaba la computadora, a pesar que ahora soy un tacho en computadora porque me, pero antes no me gustaba, no era lo que me llamaba la atención. A todas estas, yo le digo a mi mamá que a mí me gustaba era la contabilidad(...), entonces mi mamá dice que no, que yo no iba estudiar era contabilidad, (...)día me llene de tanta rabia porque ella no había tomado en cuenta mi palabra y mi papá también la estaba apoyando(...) yo no iba a estudiar eso, yo iba estudiar lo que yo quería estudiar, no lo que ellos decían que yo iba a estudiar,(...)tenía como ese resentimiento de que nos metía temprano y todo era lo que él decía, entonces yo dije que no que yo iba a estudiar contabilidad(...). Después que estábamos en el plantel "Martín J. Sanabria" (...) me dicen firma para yo poder aceptar la inscripción allí como tal, y yo le dije mamá, yo le dije así a mi mamá "Si tú me haces firmar aquí, te lo juro por ti así se lo dije yo, te lo juro por ti misma que yo me dejo raspar y no estudio más nunca (...)". Ja, ja, así se lo dije, (...)de broma no me sacaron los dientes, (...) y entonces y mi mamá me agarró la mano, "firma, firma", y yo, "no, no, no, no". Mi mamá me sacó(...) de ahí, a coquito limpio de ahí y todo y llegamos a la casa y allá me echaron me echaron cuatro cuerazos...

Se inicia el despliegue de los tiempos de estudios en el liceo. Este tiempo sigue impregnado con la presencia sobreprotectora y autoritaria del padre, y de una madre que se hace presente para definir lo más conveniente para el hijo en relación al lugar donde debía estudiar. Pero la madre más que el liceo lo que ella determina es lo que el hijo va a estudiar. No deja que Ángel escoja, ella decide lo que es mejor para él.

Llega la etapa de la rebeldía "*empezó en cuarto año*". Ha sido un buen tiempo el que ha transcurrido antes que el joven se declare en rebeldía. Esta se presenta cuando lo van a obligar a inscribirse en el diversificado mención informática y no en contabilidad que es lo que él deseaba. Es allí donde aparece un diálogo entre el hijo y la madre, el joven amenaza a la madre diciéndole que si lo inscribe él no va a estudiar y se dejará raspar. Aunque la madre le dice que firme los papeles de inscripción, él se negó. Es decir se declaró en abierta rebeldía. Esto deja ver ausencia de dialogo como modo de abordar los problemas familiares. El hijo vivió la imposibilidad de expresar lo interno. El pegarle a los hijos funciona hasta cierta edad, luego esto deja de tener efecto controlador. El hijo reta a los padres cuando no es escuchado por ellos.

Tercer Núcleo de Condensación: Inician las mentiras y las vivencias del bachillerato.

(...) tenía apenas quince años cuando yo entre a La Manguita, (...)en el siguiente año ya tenía dieciséis me estaba graduando, estaba yo haciendo ya pasantías en la CANTV, (...). Ahí fue cuando empecé meter mentiras, iba para la playa, me iba para la costa porque yo quería descubrir ese mundo que yo no había descubierto cuando estaba más chinito, no me daban la libertad de hacerlo en mi casa y empecé a meter mentiras, me iba para la playa, tomaba anís con leche, con chinotto, con tang, con, con lo que viniera, ligaba cosas feas, (...), cuando llegaba a la casa: "¿Qué estabas haciendo?". "No, estaba en casa de Rosa, allá haciendo un trabajo".(...). Mentira estábamos todos rumbeando

Inicia las malas juntas, el consumo de bebidas alcohólicas y las mentiras, este es el escenario que se construye el adolescente que no aprendió a contenerse sino a reprimirse. Siguiendo con Vethencourt (2009), conseguimos entender que el joven en su estructura de personalidad, en su yo interno muestra un excesivo yo infantil. Esto ocurre cuando el yo realístico se empequeñece.

La atmósfera severa del hogar contrasta con seducción de la calle. La madre permitió a Ángel estudiar lo que decidió, ella asume que el hijo sabrá manejar su independencia. Esto no ocurrió así. Ángel aceptó pero no entendió que la independencia debía ser madura. La falta de madurez psicológica se traduce en caos interior.

Cuarto Núcleo de Condensación: Ángel se marcha de la casa

(...)con mi uniforme para la fiesta, rumba, llegue al día siguiente a la seis de la mañana, (...) mi papá, me clavó cuatro coñazos, porque yo no tenía edad todavía, mientras que yo estuviera en la casa de él, tenía que hacer lo que él decía, y si él no llegaba en la madrugada porque (...)lo iba hacer yo, así tal cual me lo dijo, y yo le dije, yo lo que le dije fue "algún día te arrepentirás de todo lo que me estás haciendo" así mismo se lo dije. ¡Eh...! a partir de ese día yo llegué y entonces le dije voy a empezar a trabajar, entonces seguí en CANTV, en CANTV me renovaron el contrato por ser un buen pasante, (...) reuní equis cantidad de dinero me fui, y me fui a vivir solo en casa de un amigo(...) me fui de la casa, cuando me fui de la casa eso fue un infarto, mi papá se puso a llorar mi mamá también, mi mamá de hecho le dijo a mi papá "déjalo quieto que se vaya", (...) ella estaba era esperando que a mí me pasara las cosas, que yo aprendiera de la vida por mi propio medio y no por lo que ello me pudieron haber dicho.

CH.- ¿Qué edad tenías cuando decidiste irte?

H.- 16 años, ya yo estaba recién graduado ya tenía los 16 años, iba cumplir los 17, entonces y como todavía seguía siendo menor de edad estaba en CANTV

Golpear y no hablar con el hijo emerge como el modo de enfrentar la crianza sin importar la edad que este tenga. Carece la comunicación en la relación padre e hijo, causa principal del conflicto personal de Ángel.

El bachillerato lo formó para el trabajo. Destaca su buena actuación en la pasantía y es por ello que queda trabajando en la CANTV después de la graduación, pero aún es menor de edad (tenía diecisiete años); sin embargo se fue "a vivir solo a casa de un amigo" sin importar las opiniones de los padres. Por cuestiones mismas de la edad no pudo conservar el trabajo después que la pasaron a empresa pública.

(...) yo no voy a volver para la casa, yo no voy a volver después de hacer lo que me da la gana, llegar al apartamento de mi amigo a la hora que me daba la gana y como ahí éramos, éramos 4 hombres, y cada quien hacía los que nos daba la gana, (...) hacer con mi vida lo que me daba la gana...

Mientras le duró el dinero del arreglo del trabajo tuvo con qué mantener sus gastos. En ese tiempo vivió con cuatro amigos y siempre negándose a ver a sus padres, aunque ellos lo buscaban. Se observa desorganización en la vida de Ángel, hace lo que le viene en gana mientras le duró el dinero de la liquidación. El hijo parece castigar a los padres, él conoce que estos sufren por él, pero esto no le importó. Para Ángel, tener la libertad de hacer lo que él quisiera, era su felicidad.

Quinto Núcleo de Condensación: Su primera noche en la calle

(...) amanecía y era rumba todos los fines de semana, no supe contener los reales, a toda estas me di cuenta que los amigos que tenía eran y que amigos. (...). Cuando yo ya me quede sin nada, que yo necesitaba la ayuda de ellos, yo no tuve apoyo de ellos, me tuve que ir del apartamento, pa casa de otros panas que había conocido en esas rumbas (...).La primera semana todo fue chévere espectacular y les dije a los amigos míos que vivían conmigo desde el principio, que me guardarán la ropa allá, (...) cuando yo me fui para San Carlos cuando paso la primera semana chévere, la segunda semana me comenzaron a explotar, que tenía que cocinar, que tenía que lavar, que tenía que ganarme el pan da cada día, que si buscara un trabajo, que no seque más, ¿Cómo busco trabajo si no tengo ni medio pa salir a buscar trabajo?, a todas estas entonces yo estaba pelando ya, yo estaba desesperado, entonces cuando llegó un día el señor de la casa, me quiso caer a (...), yo no sabía pelear y ni pendiente era un señor ya, entonces ese día me fui corriendo de la casa y deje toda mi ropa allá también, me fui para la calle y fue mi primera noche en la calle.

Este tiempo vivido se caracterizó por las rumbas, el licor y la mala situación económica. En ese tiempo se da cuenta que los cuatro amigos con los que vivió se aprovecharon de él y una vez que ya no tuvo dinero lo expulsaron de la casa. Hacer lo que quería tuvo su encanto mientras hubo dinero para mantenerse. Al abandonar la casa de los cuatro amigos pierde en ello toda la ropa pues la dejó allí cuando se fue con otro amigo para San Carlos.

Ángel nunca había vivido la responsabilidad, cualquier disciplina o norma la vive como explotación. Nunca había sabido lo que era lavar, limpiar o cocinar, cuando las circunstancias se lo exigen, se niega. De este modo llega el historiador a la calle: sin amigos, sin trabajo, sin dinero, sin querer ganarse el pan haciendo los oficios de esa casa donde le dieron el techo, sin querer volver con sus padres. Prefirió antes que esto irse para la calle y fue su primera noche en la misma.

De acuerdo a lo que establece la Teoría de Vethencourt (2009), Ángel carecía de madurez psicológica, ya que no se daba cuenta del mundo en donde se sumergía, mostrando desequilibrio en sus tomas de decisiones, sin evaluar las consecuencias que podría traer tanto para él como para sus familiares.

Sexto Núcleo de Condensación: Ángel inicia su vida en la Indigencia

al día siguiente me voy pa' casa de otro pana, que me fui para casa de otro amigo. (...) y me voy para el apartamento, pase ese día ahí, ese día me bañe, (...) y almorcé, entonces me dijo: "Si quieres te vienes ahora en la tarde", y dice él: "Te vienes en la tarde para que duermas aquí conmigo" Y yo le digo: "Ok". Entonces, yo llevo me acuesto, entonces le pregunto: ¿dónde voy a dormir? -el amigo le contesta: ¡No, aquí conmigo en la cama, porque este apartamento es tipo estudio! Yo le digo (Ángel) "¡No, pero yo puedo dormir en la sala", le digo yo! El amigo le dice: "¡No, duerme aquí conmigo!" Ángel contesta: "¡Ah ok!, entonces chévere". A media noche siento que me están tocando, y yo decía ¡que vaina es esta Dios mío!, dije yo dentro de mí, y yo ¡verga! Entonces me están tocando, (...) me tocan mis partes íntimas, mi pene, mi vaina y yo qué vaina es. Entonces yo en un momento me levanto de la vaina y prendo la luz, y le digo: "¿Chamo, qué te pasa, tú eres medio (...)?, así se lo dije. (...)Y me dice: "No, porque no seque más,(...) fue en el sueño"; y yo le dije: "¡No chamo, yo me voy para la sala!, me voy para la sala, y me acuesto en la sala, cuando estoy en la sala, él me dice que yo, entonces él llega, pasó una hora más o menos y él se levanta y me arrancó la sabana, que lo que ese tipo me quería era violar, me quería agarrar, que no seque más, eso fue un forcejeo, salí en interiores para la calle corriendo de nuevo, me quedé sin nada, me quedé sin interiores y todo lo demás, me llegué hasta El Parque de los Enanitos, al lado del Martín J. Sanabria quedaba un terreno baldío, (...) Entonces ese día yo me quedo allí, (...) un señor que daba paseo en caballos, al día siguiente el señor me pregunta; yo estaba llorando, escondido (...), en unos de los árboles que estaban allí grande frondoso; y él me pregunta que que me pasaba, y me preguntó que porque andaba en interiores, le digo: "Señor es que no tengo donde vivir y un amigo quiso abusar de mi anoche", (...).

Entonces el señor lo que hizo fue, me compro 2 panes dulce, allí frente donde está Gran Danés, donde está el tren ese viejo, (...) y un jugo de fresa y él me regaló un short y una franelita, yo andaba descalzo, andaba nada más con pura medias, me conseguí en ese mismo terreno, me conseguí unos zapatos bajitos feos, y allí fue donde empezó la larga vida de la indigencia

Antes de caer en la calle hubo una experiencia aleccionadora. Le ofrece casa un hombre que tenía interés sexual en él, era homosexual. En esa situación evitando la agresión del tipo, Ángel agarra la calle huyendo en ropa interior. El historiador se salva de un intento de violación de un homosexual que le dio albergue en su casa. Aparece el riesgo de aceptar techo desconocido. El salto a la indigencia se inició con "irse solo a vivir con amigos". Es tanto el orgullo que no piensa en regresar a casa de sus padres, a pesar de todo lo que estaba viviendo. El despilfarro del dinero y la falta de organización económica caracterizan la vida de este adolescente que quien cae en la indigencia.

Comienzan las experiencias de Ángel en el mundo de la Indigencia:

conocí un malandro, (...)de esos que fuman drogas, "chirri", (...) a él le decían Tabú, y, pero yo le decía Toto. (...) me puso sobrenombre Coquito(...)entonces si me empecé a juntar con él, (...), yo estaba todo el día en la Plaza Bolívar(...)Esa noche calló un palo de agua, Toto llegó se metió bajo un banco de la Plaza Bolívar y yo me metí en otro banco(...) yo me puse

a llorar otra vez, y él me veía por un lado y me sacaba el cuchillo y me amenazaba que si me veía llorando otra vez me iba caer a puñaladas, porque yo era un hombre y no tenía por qué estar llorando. Yo le dije que me daba lastima, que me daba lastima conmigo mismo porque después de tener una casa y todo lo demás y toda la vaina (...) y de paso con un hambre que me estaba matando, las tripas me sonaban por todo lados, yo no sabía si estaba tronando el cielo o estaba tronando mi estómago, (...). yo empecé de mala conducta (...), robe si robé, pero robe inocentemente, no robe a la gente, nos metíamos en los negocios chinos, y entonces llegaba y se robaba vaina de afeitar, raterismo, (...) pero yo llegaba me robaba cepillo dental, crema dental, y desodorantes para no andar podrido, (se sonríe), eso era lo que me robaba yo, y los jabón azul me los metía en las partes íntimas, en la vaina chica, y salía (...), tenía las uñas negras, los pelos así todos desperolados y la vaina, (...)Toto y yo nos bañábamos en el aljibe, muchas veces nos bañábamos a media madrugada, en donde está la plaza del Parque de los Enanitos donde está la casita de Blanca Nieve, ahí nos bañábamos en pelota a las tres, cuatro de la mañana (...).Un día Toto se perdió porque estaba desesperado de la droga, me dejó solo ahí, (...) esa madrugada llegaron otros chupapegas de otros lados de por ahí, ese día me cayeron a patadas (...) me reventaron una costilla, me dejaron una cicatriz en la espalda (...) me entraban a puñaladas y todo lo demás, no puñalada mucho pero si me cortaron esa vez (...) pa quitarme los cartones, Toto cuando llega en la mañana pasando su nota, (...) me pregunta (...), yo le digo no que llegaron unas chupapegas, que, “¿Tú te dejaste (...)? ¡pam!, me terminó de entrar (...) esa misma noche (...) con una següeta hicimos un puñal, (...), él me dijo que esa iba a ser mi defensa, entonces yo digo qué voy a hacer yo con esto, yo lo agarraba en la mano y yo temblaba, (...). Entonces él me enseñó en esos días, como los demás chupapegas me veían que yo andaba con él, no se metían conmigo, Toto me dijo: - “Yo no te voy a durar toda la vida”, me dijo Toto: - “Tu algún día te vas a quedar solo aquí y ese día vas a tener que defenderte, eres tú o son ellos, tienes que aprender a defenderte, tú tienes que darle a ellos o ellos te van a dar a ti sin compasión así como te dieron ese día”. (...)Toto me fue enseñando que las botellas se parten, cuando están partidas se agarran así, el puñal se agarra asao, (...). Entonces él fue como en un mes más aproximadamente como tres semanas, él fue como explorándome las cosas, las potencialidades que yo tenía.

Así continuaron sus vivencias en este mundo de precariedades. Se hace líder en la calle, se relaciona con mujeres de la mala vida, homosexuales y transformistas. La vida transcurre entre el hambre, el mojarse bajo la lluvia, y robar lo necesario para el aseo personal. Un nuevo personaje se hace presente, un drogadicto llamado Toto. Todo un contraste de persona, aunque había matado gente, aunque fumaba marihuana, jamás invitó a Ángel a drogarse: “nunca jamás me hizo caer”.

Toda la violencia de la calle se deja oír, entre ellas está la presencia de bandas de chupapegas. Es de manos de éstas que Ángel sufre graves heridas en su cuerpo. De la mano de Toto aprende lo que cualquiera en la calle debe dominar, aprender a defenderse. Si se quiere vivir al margen de las normas sociales hay que ser violento. Es altamente significativo el modo en el que se teje la relación entre Ángel y Toto. Escuchamos algunas expresiones como estas: “tú algún día te vas a quedar solo aquí y ese día vas a tener que defenderte”.

¿Qué nos dicen esas experiencias?, muestran algo nuevo en la vida de Ángel, Toto le habla como un padre, le ayuda a aprender. Si nos fijamos del contenido está perfectamente ubicado en el contexto que comparte, una afectividad de padre-hijo. Un padre social.

Sexto Núcleo de Condensación: Superación de la Indigencia.

(...) bueno, un día en la noche yo me senté, y me dije: Ángel ya tienes 18, ya vas a cumplir 18 años, dije yo, y tú todavía en la calle, chico, ¡que sinvergüenza! tu estudiaste para un

(...) me fui para casa de Chepi, y había una chama que yo la conocía que estudiaba en la universidad, le dije a la chama: "¡Yo necesito que me hagas un currículum!" "¿Tú eres bachiller?" "Sí, yo soy bachiller, sí, yo soy técnico medio en contabilidad". "¡Ah, no te puedo creer!" me dice ella, se llamaba Milagros. "No te puedo creer, ¿qué haces tú en la calle? Vete para donde tu mamá no seas sinvergüenza"

Con ese currículum Ángel comienza a trabajar en una zapatería, no fue fácil para él trabajar y vivir en la calle. Con el sueldo que comenzó a ganar alquiló una residencia "me busque una residencia, la residencia me costó cuatro mil bolívares"(...) ahí fue cuando fue mermando la parte de la indigencia, ya yo tenía llaves de mi casa, me bañaba, entonces tenía donde dormir, tenía a dónde comer.(...) Ahí fue cuando tuve más contacto con mi mamá, le dije que estaba viviendo en una residencia.(...) Mi mamá me dice: Ángel vete para la casa, no quiero que te pase los mismo que tu hermano que no seque más, y ya yo había hecho los procesos para entrar en la universidad y ya había quedado, entonces yo mismo pensando en mí, "yo estoy bien en mi casa, no me va a faltar nada, y así puedo estudiar bien, puedo estudiar cómodo que no seque más"

CH.- ¿Qué fue lo que te incentivó a ti a salir de la indigencia?

H.- Que yo dije que yo no quería terminar en la calle como un muerto, un muerto metido en una cuneta, como vi a varios chupapegas muerto de una puñalada,(...) yo no nací para esto; yo nací para ser un abogado, para ser un ingeniero (...). Yo cada vez que me recordaba la cara de llorantina de mi mamá, mira a mí me daba de todo, y yo decía (...), no puedo seguir así, mi mamá se jodió mucho para levantarme para yo a estas alturas venir a caer tan feo, eso fue, eso fue yo creo que fue el amor maternal que tenía por mi mami en ese momento, el recuerdo de mi mamá y el saber que yo no le iba a dar el gusto a mi papá de verme destruido en el piso como (...) Eso fue lo que a mí me motivó, me dije: no, tú no puedes darle el gusto a ese, a ese señor para que diga que tu no serviste (...), no, no puedes, no puedes; eso fue lo que me llenó de fuerzas, a parte que yo también me quería yo mismo (...), yo me decía: ¡no como vas a estar tu pasando trabajo chico, tas loco, tú crees que esto es tres días, no mira como esta en el huesito, no, no, no; a ti te gusta tomar, te gusta la buena vida, te gusta viajar, así no vas a poder ir para México

Se abre una nueva puerta donde el hijo regresa, no con la familia de padre y madre, regresa a la familia de madre-hijos. El padre es un excluido, está y no está, el sujeto realmente activo, significativo en la vida del hijo es la madre. Ella y su amor son las piezas motivadoras en Ángel para salir de la indigencia. De allí lo que expresa Vethencourt (2009), "desde el nacimiento lo que más necesita e interesa al niño es un vínculo con otra persona: la otra persona que le sostiene y justifica su vida" (p.88). Para él, el hombre desde que nace es un hambriento de "ser con otro".

Se puede observar en la vida del historiador, su adolescencia no pudo ser de un todo placentera, la presión del padre produce que los hijos no emigren como signo de independencia sino como acto de huida a la situación insostenible entre padre-hijo. Es una figura perturbadora de la familia madre-hijos, se mantiene hasta el final de la historia como un agente perturbador para la salud mental de los hijos varones.

Grandes Comprensiones en Torno a la Historia de Vida de Ángel Travieso

Una vez interpretada completamente la historia en el proyecto de investigación de maestría, se encontró que la familia que vivió Ángel fue de relaciones de crianza de alta significación dañina desde la figura del padre, desafección paterna, sobreprotección y disciplina exagerada, carencia de comunicación y orientación familiar. La violencia de la figura paterna internalizada deja explicar las grandes consecuencias que tienen las relaciones de crianza

en la estructuración de la personalidad del hijo. La estructura del yo, su madurez psicológica es una resultante donde las figuras parentales juegan papel importante.

Un joven que no nació en la pobreza ni en la indigencia elige ese camino, en medio de caos y desorganización interior, de su estructura psíquica, decide irse de la casa para negar la disciplina, la sobreprotección y la violencia en un hogar sin paz, y sin posible diálogo entre padre e hijos. Un modo de castigar al padre y con ello se castiga a sí mismo, y en su castigo también la madre resulta seriamente golpeada.

La historia-de-vida de Ángel Travieso es aleccionadora en cuanto a cómo el joven puede hacer un manejo equivocado de sus problemas de familia que fueron el principal disparador de las grandes complicaciones en la estructura psíquica del historiado. No se necesita pues, nacer en la calle, el joven puede agarrar la calle, la indigencia, como agresión contra los padres. Por tal motivo, es relevante hacer un trabajo más comprometido con la familia, comprender sus fortalezas y debilidades, reconocer la importancia que tiene para la formación del desarrollo de la estructura psíquica, las relaciones de crianza; el trabajo con los jóvenes respecto a la construcción del padre, se mostró como un trabajo significativo para abordar en la orientación familiar.

En el marco de una orientación preventiva debemos atender y comprender el papel de la familia, y en modo especial la matricentrada (abandono paterno), ella es una pieza fundamental en la estructuración de la personalidad. En el ámbito remedial, la experiencia es aleccionadora. No todo indigente está perdido. Conocer los recursos personales del sujeto puede servir para saber si cuenta con elementos salvadores ante lo que vive.

REFERENCIAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860
- Ferrarotti, F. (2012). *Historia e Historias de vida*. Caracas, Venezuela: CIP.
- Moreno, A. (2008). *El Aro y la Trama. Episteme, Modernidad y Pueblo*. Colección Episteme. E.E.U.U.: Convivium Press.
- Muñoz, M. Vásquez C. (1.998). *Las personas sin hogar: aspectos psicosociales de la situación española*. Intervención psicosocial. Vol. 7 N° 1 pp.7-26. Madrid, España: Comunidad de Madrid.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002). *Concepto presentado por la Corporación de Los Andes en "La Pobreza en la Región de Los Andes"* (CD-ROM) - Acuerdo Nacional: Agenda para superar la pobreza, Mérida, Agosto 2002, Venezuela.
- Vethencourt, José Luis (2009). *Urbanidad Hombre Psique y Polis*. En *Heterotopia*. Año XIV # 41, 42, 43. Enero-Diciembre. Caracas, Venezuela: CIP.
- Zepeda, J. M. (2005). *Vidas a medio vivir, arrojadas a la calle*. Periódico Todo México Somos Hermanos. Disponible en URL: <http://www.anunciación.com.mx>. [Consulta 2011, febrero 05]

**IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN EL DISCURSO ORAL
Y EL DISCURSO ESCRITO: UNA VISIÓN POSTMODERNA
IMPORTANCE OF THE LANGUAGE IN THE ORAL AND WRITTEN DISCOURSE:
A POSTMODERN VISION**

*Carlos Granadillo

Correo: carlosgranadillo18@gmail.com.

Licenciado en Educación Mención Educación Especial (UC). Magister en Educación Mención Orientación y Asesoramiento (UC). Diplomado en Investigación Educativa (UC). Candidato a Doctor en Educación (UC). Profesor instructor en la (UC). Docente con función Supervisor Sectorial en el Municipio Escolar Naguanagua. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Valencia, Edo. Carabobo.

Sección: Artículo

RESUMEN

Los estudios acerca de la importancia del lenguaje tanto en el discurso oral como en el discurso escrito son innumerables. No obstante, este artículo pretende ampliar las investigaciones que se han hecho a respecto; pero, fundamentándose en una visión postmoderna. Por ello, se desarrollan tópicos relacionados con la lingüística tradicional a la oralidad del discurso postmoderno, las estructuras lingüísticas (contexto y descontexto), seguidamente la oralidad como mecanismo de acción participativa, luego el discurso práctico para finalmente, concluir con algunas reflexiones sobre la temática abordada. Es importante señalar que, los argumentos expuestos están sistematizados en la lingüística y sus objetos de estudio (la gramática, la pragmática, la semántica y la sintaxis).

Palabras Clave: Discurso oral, discurso escrito, postmodernidad.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

Studies about the importance of the language as oral as written discourse are countless. However, this article intended to provide more information on the researches done so far, but based on a postmodern vision. For that reason, topics related to the traditional linguistics to orality of postmodern speech, the linguistics structures (context and no context) were developed, then the orality as a participative action mechanism and the practical discourse were revised, to conclude with some reflections about the topic studied. It is important to point out that, the arguments presented were systematized in linguistics and in its study subject (grammar, pragmatics, semantic and syntax).

Keywords: oral discourse, written discourse, postmodernism

INTRODUCCIÓN

Ante la variada información que sobre el discurso oral y el discurso escrito manejan lingüistas y estudiosos de otras ciencias y disciplinas afines, la presente revisión bibliográfica, con sus respectivas reflexiones teóricas, pretende crear una visión global acerca del lenguaje así como del discurso, tanto en sus características como en las diferencias esenciales entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito; todo ello desde una visión postmoderna.

Es importante señalar que, estudio del discurso como objeto de la lingüística no se realiza únicamente sobre la base de soporte físico del lenguaje, sino que atiende a las propiedades lingüísticas (léxicas, morfosintácticas, textuales) aclarando, además, las posibles confusiones entorno a los términos texto y discurso. Asimismo, la sintaxis, la gramática y la pragmática, son presentadas como áreas lingüísticas de vital importancia a los efectos de definir ciertas propiedades de los textos con componentes esenciales de una gramática que pretende relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos en una acción discursiva. Para Lisandro Alvarado, pese a su distancia en el tiempo (siglo XIX), tanto el escritor como el orador, siempre habrán de guardar, primero, un férreo *“respeto por el idioma”*, y segundo, *“un acendrado respeto por el lector”*. (Alvarado, 1958).

En consecuencia, en el presente texto se exponen, a manera de síntesis, las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, con lo cual se podrá hacer una idea general acerca de la expresión escrita; no como simple repetición del lenguaje oral, sino como un proceso de naturaleza consciente.

En este contexto, se plantea el estudio del discurso desde el punto de vista habermassiano, donde la post-modernidad es presentada como una suerte de enlace estratégico para los nuevos códigos comunicacionales en la acción y en el discurso. El lenguaje y la acción se dan solo en algunos sujetos, los cuales se constituyen en individuos, dado que en sus procesos comunicativos de formación mantienen originalmente su identidad individual y colectiva (Habermas, 1989 p. 320).

Finalmente, se considera necesario incluir el planteamiento de Habermas (1989) como referente teórico en torno al estudio de la postmodernidad, precisamente por ser uno de los filósofos que afirma la existencia de un discurso teórico y un discurso práctico; el primero, que se refleja principalmente en la esfera de la ciencia; el segundo, en la esfera de opinión pública y el sistema jurídico, así como en el ámbito del arte y la literatura. El mencionado autor da por sentado que la acción discursiva es un supuesto anticipado tanto para el discurso teórico como para el discurso práctico en el proceso de redimensionamiento del pensamiento postmoderno, legitimándose así, en la sociedad del conocimiento. Para este filósofo, el lenguaje predetermina al hombre, puesto que al nacer en una determinada comunidad lingüística, estará siempre marcado al momento de pensar y luego hablar. Es decir, todo lenguaje es anterior a él, y en consecuencia, todo lo por él pensado y dicho, debió antes suponerlo. (Habermas, 1992).

Como contribución a la polémica, Featherstone (2000, p. 342), sostiene lo siguiente: *“El postmodernismo es de interés para una amplia gama de prácticas artísticas y de otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades porque hace que prestemos atención a cambios que se producen en la cultura contemporánea”*. Lo anterior hace reflexionar sobre el carácter dialéctico de los significados al interior del paradigma postmoderno, pues induce toda crítica u opinión a una revisión permanente de todas y cada una de esas áreas y disciplinas lingüísticas y del conocimiento de las sociedades actuales.

De la Lingüística tradicional a la oralidad del discurso postmoderno

El estudio del discurso no excluye la gramática, ni desde el punto de vista teórico-formal ni desde el punto de vista empírico-descriptivo, ya que, gracias a las reglas y principios que regulan la lengua (idioma) éstas permiten mejorar y/o poseer un adecuado discurso oral y, por ende, escrito. Al respecto, Van Dijk (1997) sostiene argumentos contundentes que legitiman el discurso hablado en el discurso escrito.

I. Hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones.

II. Un estudio del discurso permite generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y propiedades de secuencias de oraciones.

III. Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la teoría, la poética, el estudio de la narrativa, entre otros.

IV. Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua y por lo tanto del discurso.

Ahora bien, el anterior inciso permite distinguir, o por lo menos aclarar, la confusión entre los términos texto y discurso. Una de las causas de la confusión es el hecho de que en alemán y en holandés, por ejemplo, al igual que en otras lenguas, ambas palabras, son definidas solo como "texto". No obstante un tipo de discurso es una abstracción y solo puede ser descrito como tal. Ello, en contraste con la gramática propia del texto, deberá encontrar cualquier otra sub-área que dé sus propias explicaciones acerca de la teoría del discurso, lo cual podría dar cuenta de ciertas estructuras regulares y sistemáticas de ese tipo de discurso. Por su parte un texto es más abstracto, y como tal, requiere de un contacto teórico con los diversos componentes que deben ser analizados por la gramática y por otros estudios discursivos, en consecuencia, un discurso como cuerpo teórico, no solo igualmente tiene estructura "gramatical", sino que también posee estilística, retórica y esquemática, razón por la cual, del mismo modo exige un estudio y una disciplina igual a la de los textos.

Es de hacer notar, que los estudios fonológicos de textos exhiben las propiedades más interesantes en la secuencia, el acento, el timbre y la entonación. A este respecto, una primera propiedad típica de secuencia es la distribución del acento el cual se asigna a morfemas o constituyentes más grandes pudiendo tener ello varias funciones. Normalmente se acentúan los constituyentes finales en cláusulas que tienen la función "rema" aunque no aparezcan en un orden canónico.

Ejemplo:

(1) A: ¿Encontraste tú este anillo de oro?

B: No, Pédro no lo encontró.

En la segunda oración se tiene un acento particular en "Pedro"; parecido es el uso del acento contractivo, tanto en oraciones compuestas como en secuencias:

(2) Pédro fue al cine con nosotros, pero Juan se quedó.

Aquí un contraste marca la diferencia semántica entre los predicados, así como entre sus sujetos (agentes de las acciones respectivas). En otras palabras, la manera en que se asigna el acento en una oración puede depender de la estructura de las oraciones o las cláusulas anteriores. Sin embargo, el mayor acento núcleo de una oración puede depender de donde

se localice la información nueva.

(3) Tal vez Pedro esté enfermo. No lo he visto desde hace una semana.

(4) No he visto a Pedro desde hace una semana. Tal vez esté enfermo.

Es difícil describir estas diferencias explícitamente pero intuitivamente se sabe que una entonación es, por lo general, “descendente”, mientras que la entonación de la misma oración puede ser ascendente si ocurre en un lugar intermedio en el discurso.

Las Estructuras Lingüísticas

Contexto y Descontexto

En este orden de ideas, de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la pragmática es una corriente gramatical que entiende el lenguaje como actos de habla, puesto que, tanto la pragmática como la gramática, especifican propiedades regidas por reglas de oraciones y textos. Mientras la sintaxis organiza la forma y la semántica lo hace con el significado y la referencia de esas oraciones y textos, la pragmática analiza su función o fuerza elocutiva como actos de habla. Particularmente en política -y no es que la cibernética y los nuevos aditamentos economicistas y tecnológicos de la posmodernidad no lo requieran-, la pragmática, según lo establecido en la teoría de Grice, exige un principio al que este filósofo denomina “*cooperativo*”. En su más conocida obra: “**Studies in the Way of Words**”, Grice establece normas comunicativas a las que llama “*sub máximas*”, en virtud de las cuales se intenta normar el contexto de una comunicación partiendo de significados preestablecidos a fin de realizar una determinada comunicación lo menos ambigua posible. (Grice, 1967, p. 253). En consecuencia, no puede por lo tanto separarse la sintaxis y la semántica de ninguna corriente gramatical, pues es a través de éstas, que puede evitarse la ambigüedad oracional específicamente, en el discurso escrito (hay que considerar, que el discurso oral se nutre de las características suprasegmentales y del lenguaje corporal).

En un sentido muy amplio, se considera a la pragmática como una corriente gramatical, la cual tiene por objeto relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos en una acción discursiva. Un contexto pragmático puede definirse como un conjunto de datos en base al cual se puede determinar si los actos de habla son o no son adecuados.

Algo semejante ocurre con el interés que tienen la lingüística y la gramática en que el estudio de los actos de habla no consistan únicamente en especificar las condiciones contextuales para tales actos, sino también en relacionar los actos de habla con las estructuras de superficie y con estructuras semánticas que subyacen en la emisión utilizada para lograr un acto de habla. En otras palabras, cuáles entonaciones típicas, formas semánticas, entradas léxicas y contenido proporcional, debería tener una oración o secuencia de oraciones para contarse como una posible afirmación, petición, mandato, advertencia o acusación.

En todo caso, Van Dijk (1997, p. 125), “afirma que la entonación de una petición y de un mandato es bastante diferente, lo cual también aplica, tanto para una acusación como para un cumplido”, es decir, la emisión puede en varios niveles y de muchas maneras, indicarle a un oyente cual acto de habla pudiera realizarse mediante la emisión; en ese sentido, el oyente debe saber mucho respecto al contexto para poder interpretar la emisión como un acto en un habla específica.

Pero sobre todo, el modelo para el análisis gramatical y pragmático del discurso parece tener la fortaleza, de captar sistemáticamente las respectivas propiedades de las estructuras y funciones del discurso, además de proporcionar la base de un modelo serio para el estudio

del discurso en la cognición, en la comunicación y en la interacción social.

Dentro de este orden de ideas, Cassany (1999, p. 115), manifiesta que “varios estudios sobre el imperio que ha causado la invención y el desarrollo de la escritura en la historia de la humanidad, sugieren que no se puede explicar nuestra civilización actual sin la aportación de la tecnología escrita”. Los escritos literacy, en inglés, que recibe varias denominaciones según los autores: alfabetización, literidad y escrituralidad, parecen estar directamente relacionados con la formación de organizaciones sociales complejas (ciudades, estados, escuelas, democracias), y con el desarrollo de disciplinas, vertebraduras de la civilización actual, como el derecho y el sistema judicial, la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado las cuales vienen a constituirse en la base de la ciencia.

La Oralidad como Mecanismo de Acción Participativa

En un principio, los estudios de las comunidades orales primitivas tenían la oralidad como forma exclusiva de interacción con las civilizaciones alfabetizadas integraran la escritura en su repertorio comunicativo, presentando así contrastes exagerados y etnocéntricos entre pequeñas tribus primitivas de conversadores con formas culturales tradicionales, transmitidas de generación en generación por vía oral, así como las sofisticadas ciudades occidentales de hoy, asentadas todas sobre un sistema político democrático y una concepción científica de la realidad, lo cual se materializa en la comunicación incesante de documentos escritos, leyes, revistas, manuales y otros. Un buen ejemplo de esta concepción simplista es la siguiente dicotomía citada por Pineda (1997, p. 78) en la presentación de su traducción de un cuento árabe: (Al-Jhadin, 1997, p. 320), con la que varios arabistas han caracterizado las diferencias culturales entre Occidente y Oriente: “*Occidente es el mundo de la razón, la ciencia y la materia; Oriente es el mundo del seguimiento, la fe y el espíritu*”. Siguiendo este esquema, entonces Occidente representaría la cultura escrita mientras Oriente lo haría con la cultura oral.

Este contraste también tiene correlación en el plano psicológico, donde las formas del pensamiento de una y otra difieren en que el lenguaje y el pensamiento comparten origen social, y que el primero es el motor del segundo; parece lógico aceptar que los tipos de comunicación oral o escrita puedan incidir en las dinámicas de pensamiento individual y social. Dada las condiciones que anteceden, la experiencia comunicativa del individuo influye en su estilo de pensamiento y en sus capacidades cognitivas, de tal modo, que un miembro de una cultura oral primaria, posee diferentes formas de comunicación y pensamiento con respecto a un ciudadano alfabetizado.

En cambio, el ciudadano miembro de una cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizada y lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado también otras destrezas comunicativas a su vez reorganizando sus capacidades cognitivas. Sobre el particular, se tiene que:

Aprendió a desvincular la comunicación del contexto en el que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido, y en consecuencia más abstracto.

Puede usar el lenguaje en soledad, de manera monológica, sin necesidad de replicar respuestas de interlocutores.

Puede usar el lenguaje al margen del contexto físico en que se genera (situación, circunstancias temporales y espaciales) para referirse a todo tipo de tema y situaciones.

Aprendió a desvincular el discurso del “yo” enunciativo y del “tú-usted” del destinatario.

En ese orden de ideas el discurso adopta una formación más personalizada y objetiva. En numerosos usos escritos (leyes, periodismo, ciencia, otros) el discurso:

Esconde la enunciación del autor.

Esconde las referencias del destinatario.

Busca denominaciones empíricas y neutras..

La escritura le permite almacenar conocimiento y liberar su mente de la obligación de memorizar, así puede concentrarse en los análisis y el razonamiento.

Desde el análisis del discurso, se establece una distinción eficaz entre lo fónico y lo gráfico, referido al medio de transmisión de un mensaje en lo hablado y lo escrito, referido al modo o estilo de elaboración del texto (Osterreicher, 1996, p. 318).

Mientras que la primera es claramente dicotómica (los textos solo pueden ser dichos o redactados), la segunda es escalar y presentar un continuo heterogéneo y detallado género semi hablado.

Derivado de lo ya mencionado, la escritura ha tenido siempre el privilegio de constituirse en soporte fundamental para la conservación de la memoria de todo aquello que tiene que ver con la actividad humana. Sirve también como asidero a una red variadísima de géneros literarios, lo cual resulta tan ventajoso en el caso de las llamadas "literaturas orales", que infaliblemente intenta explicar que el hecho de escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales, pues al redactar, no solo se expresan los conocimientos que se tienen, sino que se pueden establecer nuevas relaciones y profundizar en el conocimiento, es decir, transformarlo y aprenderlo (Hayes y Flower, 1981, p. 313).

Ahora bien, Scardamalia y Berreiter (1985, p. 425), consideran que este punto de vista no tiene base mientras afirman que la elaboración del conocimiento en la conversación y en la escritura es diferente. *"A pesar del poder generador de la conversación los resultados son productos sociales negociados con los otros. No poseemos verdaderamente nuestros pensamientos o experiencias hasta que los hemos negociado con nosotros mismos, y, para ello, escribir es el medio privilegiado"*. El carácter dialéctico de la escritura proviene del conflicto entre la exigencia del texto y la del pensamiento, es decir, entre lo que se ha llamado "espacio sustantivo", constituido por las creencias y conocimientos del escritor, y "el espacio retórico", que es donde se manifiestan los problemas de la redacción en sí misma. El problema dialéctico surge cuando hay interrupción entre ambos espacios.

De igual manera, Scardamalia y Berreiter (1987, p. 320), "consideran que la función epistémica no es inherente al hecho de escribir. Escribir a la vez es natural y problemático". En primer caso, porque consiste en un proceso de decir los conocimientos (Knowledge-Telling); en el segundo, porque se trata de un proceso de transformación del conocimiento ("Knowledge-Transforming"). La diferencia entre uno y otro no radica en el texto escrito, sino en los procesos mentales por los cuales se produce el texto.

Algunas Similitudes y Diferencias entre el Discurso Oral y el Discurso Escrito

Desde una perspectiva más general, es conveniente relacionar las similitudes y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito:

- a) La coherencia en el discurso hablado se consigue mediante conductas paralingüísticas (entonación, prosodia...), comunicación no-verbal (expresión facial, gestos...) y elementos cognitivos como las presuposiciones, mientras que la cohesión en el discurso escrito en la lingüística, se da mediante la relación entre proposiciones, encadenamiento de frases, signos de puntuación y otros. (Cook-Gumperez y Corsaro, 1977).

- b) El discurso oral es ágil y fragmentado, el escrito formal es organizado, compacto e integrado; el estilo, al escribir, es menos redundante y léxicamente más variado. (Schafer, 1981).
- c) La escritura es una actividad transituacional, es decir, permanece y es revisable. La comunicación oral es un proceso situacional en el tiempo y espacio ya que se adquiere en un contexto comunicativo (Luque y Vila, 1990).
- d) La escritura requiere de un aprendizaje para el uso consciente y deliberado de sus reglas, es decir, que se aprende en un contexto didáctico, lo cual la convierte en un proceso lento. El lenguaje oral se usa sin necesidad de conocer sus reglas; por tanto es rápido (Luque y Vila, 1990). El aprendizaje del lenguaje oral es informal, es decir, se lleva a cabo en el hogar y a través de la interacción, mientras que el escrito es cultural formal.
- e) La escritura se puede producir en ausencia de interlocutor. La comunicación oral requiere de interlocutor presente. (Luque y Vila, 1990).
- f) La escritura es una actividad que está orientada hacia la tarea; la comunicación oral está orientada a lo socio-comunicativo (Luque y Vila, 1990). Incluso en idiomas tan fonéticos como el castellano, los niños parecen tener, en general, serias dificultades en escribir su discurso.
- g) La escritura se ajusta a la sintaxis convencional. La comunicación oral admite libertad en la sintaxis. (Luque y Vila, 1990).

Otros autores se centran en las diferencias respecto a la forma, la función y el modo de presentación estructural. Atendiendo a la forma, manifiestan que el lenguaje oral es perecedero y ocurre en un tiempo real, mientras que el lenguaje escrito constituye un instrumento para crear: "*una memoria permanente común del conocimiento*" (Gil Escudero, 1985). A este tenor se puede agregar, que todo discurso, precisamente por su carácter perecedero, es eminentemente "pasivo", contrastando así con la naturaleza "activa" del lenguaje escrito. (Mendoza, 2013).

Sin embargo, el empleo de estrategias cognitivas (elaboración de planes de escritura, borradores, reconsideraciones de las ideas vertidas, y otros) lleva a organizar y clarificar el pensamiento y lo que de él redundaba. A su vez, en el desarrollo de la expresión oral como traducción de ese pensamiento en palabras. Es decir, antes de plasmar las ideas por escrito, el autor tiene la posibilidad de reconsiderar y reflexionar sobre lo que intenta decir, lo cual le permite reorganizar y clarificar su pensamiento, proporcionándole al mismo tiempo, nuevas formas de expresar, precisar y enriquecer sus ideas.

Por otro lado, en la tarea de composición, el escritor tiene que regular estratégicamente una serie de componentes que intervienen simultáneamente. Entre estos componentes estarían los siguientes:

Componentes Mecánicos, referidos a todos aquellos aspectos relacionados con las habilidades motoras implicadas en la creación de textos escritos.

Componentes Ortográficos, que incluyen la adecuada aplicación durante la producción escrita de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación.

Componentes de Producción, que hace referencia a la dimensión cuantitativa del proceso de composición, es decir, a la cantidad de frases y párrafos que el escritor produce en un momento determinado.

Componentes Lingüísticos, relacionados con el empleo adecuado en el contexto de la producción escrita de las reglas gramaticales y sintácticas, así como de los aspectos léxicos. (De Beaugrande, 1997, p. 345).

El Discurso Práctico

Habermas

El discurso práctico puede considerarse como un exigente modo de formación argumentativa de una voluntad común, que al igual que la "posición original" de Habermas (1992, p. 395), tiene por objeto, garantizar, a presupuestos universales de la comunicación, la rectitud o "fairness" de cada uno de los acuerdos normativos que puedan tornarse en esas condiciones. Este papel puede desempeñarlo el discurso práctico a suposiciones idealizadoras que los participantes han de hacer en sus prácticas argumentativas efectivas; el discurso práctico puede contemplarse como un proceso de entendimiento que, por su propia forma, obliga a todos los participantes simultáneamente a una asunción ideal del rol.

De tal manera, que los sujetos capaces del lenguaje, ya en acción, solo se constituyen como individuos porque al crecer como miembros de una particular comunidad del lenguaje se introducen en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido. En los procesos comunicativos de formación se forman y mantienen originalmente la identidad del individuo y la del colectivo.

Acción y Discurso

Desde el punto de vista de (Habermas, 1989, p. 215), "cree que las sociedades modernas no son organizadas para el cambio u orden social, pero sí, por medio de la comunicación y normas aceptadas voluntariamente por los miembros de cualquier tipo de sociedad". Aun cuando las normas no son siempre desarrolladas a través de una argumentación y discusiones explícitas, los sectores sociales sin embargo derivan su poder de la influencia social desde la perspectiva de que dichas normas pueden ser justificadas si la necesidad así lo amerita, o las circunstancias sociales en un momento y contexto histórico así lo exigen.

Empero, se requiere de una estructura de comunicación que en los ámbitos de la acción y del discurso se caracterice, por un lado, porque la acción comunicativa se desligue del concepto normativo, ocupando con mayor pertinencia los espacios de contingencia ampliados; y de otro, porque se diferencien institucionalmente de una forma de argumentación, a saber: discurso teórico en la esfera de la ciencia, discurso práctico moral en la esfera de la opinión pública y en el sistema jurídico, y finalmente, la crítica estética en el ámbito del arte y la literatura; y por qué no, de la política. (Mendoza, 2013).

Lo anterior se expresa como una forma postmoderna de entendimiento, en la que se distingue entre acción y discurso. La acción lleva implícito un progresivo cambio permanente de los hechos, en el que los supuestos normativos y cognitivos permanecen disociados y no sujetos a discusión. A diferencia, en el discurso la acción suspendida y los supuestos normativos y cognitivos son sometidos a una discusión amplia. En este sentido (Habermas, 1989, p. 243), trata de establecer una lógica de argumentación entendida como "*una prolongación reflexivamente desarrolla de la acción orientada al entendimiento*".

Estos cuatro componentes influyen sobre la moralidad del discurso. El discurso teórico se presenta entonces, como experiencias interpretadas de un observador, en la que se espera cierta pretensión de validez, en la que se pueda ubicar un nivel de verdad proporcional, rec-

titud, normativa y veracidad expresiva. Las anteriores, en manos de un observador, pueden permitir el análisis con términos discursivos. Por otro lado, el discurso práctico se presenta como una forma de argumentación en que se convierten en tema las pretensiones de rectitud normativa. Para Habermas, una de las formas de argumentación del discurso se fundamenta en la acción comunicativa basada en la organización social que opera en determinado momento como fuerza emancipadora.

En el lenguaje, los seres humanos presuponen que tienen sus creencias a través de los valores y las normas intencionalmente establecidas, además dependiendo del discurso para coordinar su actividad; la gente presupone que si no existen acuerdos acerca de cómo proceder, esto podría resolverse a través del discurso.

Es importante señalar, que el discurso se expresa a través del lenguaje hablado y escrito. De ahí que cualquiera de sus formas puede ser sometida a criterios de validez y análisis. Esta idea acerca del discurso es realmente emancipadora porque deja entrever una forma de organización social diferente, basada en una democracia real de coordinación social, donde las normas son formuladas y desarrolladas producto de la discusión permanente de la ciudadanía, en la que los hombres, ciudadanos libres, solo orientan la búsqueda de la verdad. Habermas pretende solventar por la vía del consenso racional la acción discursiva es un supuesto anticipado tanto para el discurso teórico como para el discurso práctico.

Algunas reflexiones sobre la temática teórica abordada

Una vez finalizado el desarrollo de la importancia del lenguaje en el discurso oral y el discurso escrito, se presentan a continuación las reflexiones más importantes acerca del discurso:

Cualquier explicación acerca de la teoría del discurso, solo puede incluir algunas estructuras regulares y sistemáticas del tipo de discurso.

La sintaxis, la semántica y la pragmática, como disciplinas lingüísticas, especifican en cierta medida, algunas propiedades de forma, significado y función elocutiva en una acción discursiva.

La invención de la escritura es el impacto más grande en la historia de la civilización humana; incluso hay quienes no se pueden explicar, cómo era esta última sin la aparición de la expresión escrita.

La experiencia comunicativa del individuo influye en su pensamiento y en sus capacidades cognitivas; así cada individuo posee diferentes formas de comunicación y pensamientos de acuerdo a sus destrezas comunicativas y organización de sus capacidades. Más que similitudes, existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, ciertas diferencias que hacen de ambos lenguajes, procesos donde participan las habilidades cognitivas y el pensamiento del individuo.

Debe señalarse, que el desarrollo de la temática permitió comprender la importancia del lenguaje en el discurso siendo este un elemento indispensable en cualquier trabajo de investigación. Cabe destacar, que la sociedad postmoderna en la que nos encontramos, está en cierta forma organizada por códigos comunicacionales donde los entes involucrados deben legitimarse en la acción y el discurso. La ambigüedad del lenguaje, parece ser una de las más destacadas características de la postmodernidad como forma de interpretación en el proceso de la comunicación; *“un acto cooperativo, que reduzca al mínimo las dudas y posibles contradicciones que la praxis social pueda contener”*. (Mendoza, 2013).

Es de hacer notar, que el lenguaje se conforma en un sentido oral y en otro escrito, razón esta que lleva a concluir la importancia que revisten ambos lenguajes (oral y escrito) así como evaluar las diferencias existentes entre ellos. Probablemente, cualquier lingüista se sienta identificado con lo presentado en esta disertación-trabajo, sin embargo, lo planteado aquí, va más allá del ámbito lingüístico, pues, el lenguaje es el instrumento contundente y esencial para cualquier discurso sea cual sea el área donde se presente. Por esta razón, se considera que tanto el discurso oral como el discurso escrito son importantes y legítimos en el ámbito investigativo, y que por ello, el buen uso de estos, representan un avance significativo para cualquier investigador, tanto en las ciencias prácticas como la de corte humanista.

Dentro de este marco de ideas, la visión postmoderna del discurso es una rebelión contra la razón, contra el racionalismo crítico para recurrir a una expresión de Karl Popper en contraste con los abusos y errores del racionalismo constructivista según la terminología acuñada por Hayes. El nacimiento de la cultura occidental tuvo lugar en Grecia Antigua en donde por primera vez se atribuyó relevancia sistemática al Logos, al por qué de las cosas, al razonamiento para escudriñar el sentido de la cosas y no simplemente limitarse a tomar nota de sucesos si pretender explicarlos. El postmodernismo revierte aquel proceso y nos retrotrae a los rincones más oscuros de las cavernas culturales. (Benega, 2011).

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (1958). *Obras Completas*. Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas.
- Beaugrande, R (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Benegas, L. (2001). *Estudios Públicos*. Argentina: Amorrortu.
- Cassany, D (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, G (1985). *La escritura, Pensamiento y lenguaje*. 1. Madrid: J. Mayor .
- Featherstone, M.(2000). *Cultura de consumo y Postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grice, P. (1967). *Enciclopedia de Filosofía de Stamford*. Inglaterra.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. España: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Escritos sobre Moralidad y Eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Luque, A y Vila, I. (1990). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. (1999). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Mendoza, J. (2013). *Los símbolos históricos y los símbolos empíricos*. Valencia.
- Oesterreicher, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una metodología*.
- Pineda, M, (1997). *La Condición Post-Moderna*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Van Dijk, (1997). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Siglo veintiuno.

Fuentes Electrónicas

- Modelos del Proceso de Redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.academia.edu/3270786/Modelos del proceso de redacci3n algunas implicaciones para la enseanza Scardamalia y Berreiter \(1985\)](http://www.academia.edu/3270786/Modelos_del_proceso_de_redacci3n_algunas_implicaciones_para_la_enseanza_Scardamalia_y_Berreiter_(1985)). [Consulta: 2014, Enero 13].
- Modelos del Proceso de Redacci3n. [Documento en línea]. Disponible en: dialnet.unirioja.es/download/articulo/48341.pdf. Berreiter y Scardamalia (1987). [Consulta: 2013, Diciembre 30].
- Representaci3n de la Escritura Científico-Académica en Profesores Universitarios. [Documento en línea]. Disponible en: <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/biblioteca/A097.pdf> Hayes y Flower (1981). [Consulta: 2013, Diciembre 30].

**IDENTIDAD SEMÁNTICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO
EN EL MUNDO-DE-VIDA-DIGITAL.
NUEVAS CLAVES PARA ACCEDER DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO.
UNIVERSITY PROFESSOR'S SEMANTIC IDENTITY IN THE DIGITAL WORLD AND THE
NEW KEYS TO ACCESS FROM INFORMATION TO KNOWLEDGE**

*Juan Ruffino

Correo: jruffino@uc.edu.ve

**Martha Santos

Correo: marthasantos16@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

* Profesor (agregado) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Licenciado en Educación, mención Orientación (UC-2001). Magister en Gerencia y Tecnología de la Información (UJAP-2008). Especialista en Informática Educativa (USB-2012). Doctor en Educación (UC-2014). Docente de Materiales Educativos Computarizados (pregrado), y en diversos programas de postgrado de la FaCE-UC, en el área de la informática educativa. Investigador en ética de la información, aulas virtuales e interactividad web 2.0. Editor de la Revista Ciencias de la Educación de la FaCE-UC.

**Profesora (Asociada) de la Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación, mención Lengua y Literatura UC, Magíster en Lectura y escritura UC. Candidata a Doctora en Educación U.C. Profesora Asociada adscrita al Departamento de Artes y Tecnología Educativa de la FaCE-UC. Docente de postgrado en el programa Maestría en Lectura y Escritura UC. Directora-Editora de la Revista Ciencias de la Educación. Directora-Editora del periódico Altavoz, órgano informativo de FaCE, Miembro de la Comisión coordinadora de la Maestría en Lectura y Escritura.

Sección: Ensayo

RESUMEN

El presente ensayo pretende reflexionar acerca del uso del internet, como herramienta en la construcción de productos académicos presentados por docentes universitarios. Una mirada atenta sobre la identidad que caracteriza la semántica en los docentes, denota tintes de un alter ego, que se revela en la concepción de una suerte de sabio, cuyo uso de la red le ha permitido copiar y pegar información, sin incluir los derechos de autor. El mundo digital abrió las puertas para la propagación masiva de información sobre diversas temáticas. Las nuevas tecnologías trajeron estrategias formidables como: "copiar y pegar". Estas acciones han promocionado en nuestro medio la idea del docente formado, que comparte los conocimientos con sus pares, fruto de sus investigaciones. La realidad refleja con el uso tergiversado de la tecnología, como los docentes al expresarse en público, el léxico en la retórica no se compagina, ni con su producción escrita, ni con el uso de la palabra oral.

Palabras clave: identidad semántica, copiar, pegar, textos originales, nuevas claves

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This article aims to reflect on the use of internet as a tool in creating academic products, presented by university professors. A deep look on the identity that characterizes semantics in educator denotes an alter ego that is revealed in the conception of the teacher as a wise person who is able to use the web to copy and paste information without including any copyright. Through the digital world, there has been a massive propagation of information on various subjects; besides, new technologies brought formidable strategies like "copy and paste". These actions have promoted, in our context, the idea of a well-prepared educator who shares knowledge with their peers the results of their investigations. The reality reflects a distorted use of technology, for example, when educators talking in front of an audience, rhetorical lexicon does not match either with written production or oral word. Key Words: Semantic identity, copy, paste, original texts, new keys.

Keywords: Semantic identity, copy, paste, original texts, new keys.

En Ortega y Gasset la vida académica se identifica como aquella carrera de la existencia. Solo podremos existir cognitivamente cuando la formación del pregrado puede identificarse con aquellas cosas en las que creemos. Solo así procuraremos una episteme coherente con el siglo XXI, capaz de trascender los espacios convencionales y dar el salto a lo digital. El triunfo en la escolástica de todo facilitador tendrá cabida, cuando logre generar una sinapsis ontológica entre aquello que profesa su *homo faber*, y su propia productividad de investigador, alejándose así cada vez más, del creciente culto ególatra de los constructos semánticos ajenos.

Es fácil crearse múltiples identidades en el Facebook o en una sala de chateo, igual de válido le resulta al docente crear identidades semánticas, que le permiten, ganarse una reputación en el medio académico, o bien el valor consiste en utilizar la publicación con fines de ascenso a un escalafón universitario.

Con las nuevas tecnologías y los avanzados dispositivos es posible constatar la propiedad intelectual, adicionalmente dicha publicación puede ser leída por un número indeterminado de lectores. Sin embargo, cuando se toman las ideas de otros, sin utilizar las normativas establecidas que delimiten la autoría, el texto escrito tiene elementos para calificar como duplicación de escritura o plagio, y el docente investigador en su narcisismo redaccional, pierde credibilidad, ética y legalmente, en algunos ambientes académicos, puede verse comprometida su trayectoria, cuando las leyes de propiedad intelectual se cumplen, es el caso del investigador afectado, recurre ante los tribunales para hacer valer los derechos que le otorga la ley.

Buscar información en la red con interés investigativo es fácil, pero puede sorprendernos en la buena fe, como en el caso por ejemplo de tomar ideas de otro investigador y firmarlas como propias, las cuales posiblemente ya están publicadas y son leídas por una considerable cantidad de personas. La propiedad intelectual pasa a ser entonces esa virginidad metafórica, cuya relación es tomada ilegalmente por un "internauta", una toma digital por asalto.

También es común duplicar ideas, especialmente con la información periodística, usar el paráfraseo sin verificar el autor, procedencia de la información y darla a la opinión pública como propia. En palabras de Díaz y Santos (2014) "estos acontecimientos influyen en el sujeto, en los procesos de escritura y su significación, al redactar sus propias opiniones con base en la información obtenida por vía de las redes; se otorgan así credibilidad como

usuarios navegantes en los espacios noticiosos y atribuyen un poder único al contenido generado” (p. 133).

La participación digital del docente pseudo-sabio o el narcisismo redaccional

De acuerdo a Ruffino (2014) la denominación del término narcisismo redaccional es: “el culto ególatra y exacerbado de los constructos semánticos ajenos, en la asunción de un yo-propio-pseudo-autórico del texto plagiado, por la carencia de toda cita bibliográfica previa” (p.33). El usuario, docente, navegante en la red, asume aquello indebidamente, tomando una autoría original como propia, lo vivencia como parte de su propio peculio semántico, en su psique asume el “monitor-pantalla” de su computador, como un espejo donde textos, fuentes y colores desdoblan las facciones que su verdadero rostro desea mostrar, ante el proceso académico, cuya retórica real, no puede demostrar con las facciones cadenciales de su propio léxico.

Un espejo-monitor, a juicio de Ruffino (2014) es concebido axiológicamente como “un artefacto físico electrónico de interacción para la relación hombre-máquina y facilitador-confeccionador” (p.32). En una suerte definida por Gardner en el sentido de la flecha de la casualidad, en interrogación de este autor que cuestiona: “¿es Internet quien fomenta el narcisismo, o son las personas narcisistas las que usan Internet de una forma característica?” (p. 83). Es aquí posible relacionar las diferencias existentes entre una realidad social generada, y su contraposición a los productos de investigación, llevados digitalmente a las redes. Si aplicáramos una ética multimedial, es probable obtener como evidencia la sustracción de una escritura narcisa, producto de la apropiación indebida del bien intelectual ajeno, hábilmente utilizado mediante el uso de armas icónicas, cuyo proceso consiste en copiar-pegar-plagiar; estamos en presencia del hurto hipertextual.

El concepto de narcisismo en Gardner (2014) difiere del razonamiento que aquí presentamos (en una acepción diversa), sin embargo el autor afirma: “los narcisistas no están seguros de sí mismos, sino que tienden a presentar un yo frágil que necesita el apoyo de refuerzos externos” (p.84). Acá el refuerzo externo se obtendría en la lectura errada del territorio asumido por el docente investigador en la autopista de la información, un mapa cuya ruta lo conducirá a un camino incierto y hurtado semánticamente.

El aprendizaje colaborativo como identidad comunitaria en los foros de discusión

Para los seguidores de las últimas tendencias investigativas en Internet, es claro afirmar categóricamente acerca de lo comentado en los foros de discusión, como propiedad intelectual, hasta una simple risa redactada en un “ja, ja, ja”, representaría una expresión aunque jocosa, pudiese llevar a dilucidar una temática. Pero lo cierto es, todo lo argumentado en dichos foros o marcadores sociales, son esfuerzos colaborativos de aprendizaje grupal, y en consecuencia privilegian tendencias argumentativas de data mucho más vigente, inclusive los obtenidos en Google. Aparte de los foros de discusión, el aula virtual de un grupo de estudiantes, es también el semillero oportuno para generar nuevos conocimientos, y no debería ser por ende interpretado como el espacio vulgar de un chat improvisado.

Aunque básico, muchos usuarios empero, están convencidos de las opiniones emitidas allí como “simples opiniones”, desafortunadamente muchas tesis y trabajos de grado se hilvanan y desarrollan precisamente de este cúmulo informal de ideas. Indudablemente, se trata de ver en la “alteridad colectiva” el complemento gnoseológico referencial, en el cual deberíamos asirnos; esto es en esencia, el sentido práctico de la llamada ética de la información; tendría sentido entonces una educación basada en el ejercicio de la prudencia conciliando la dicotomía incesante entre virtualidad y virtuosismo.

Solo el hombre virtuoso podrá trascender semánticamente en su recto obrar, frente al territorio informativo desplegado en la pantalla, como un atributo práctico y trascendental, frente a un corpus teórico ya definido digitalmente. Dicho de esta manera, se generará un mapa vivencial producto de una felicidad acontecida por aquel conocimiento de autoría valiosa (o felicidad de una autoría dada por un concepto propio traducido en episteme; se trata, en palabras de Gómez (2012) de aquella “superficie producto de las relaciones y de las producciones realizadas en profundidad, que se pueden expandir en otros territorios” (p. 137), de esta manera se abre la posibilidad de dibujar nuestro propio mapa, viendo en la alteridad del territorio bibliográfico, el complemento gnoseológico de una manifestación “digo cultural”, que identifique nuestra propia paráfrasis, conscientes de la expresión realista de como pensamos y hablamos, del mismo modo escribimos. Complementado en palabras de Vásquez (2010), para llegar a este desarrollo del parafraseo “es necesario un recorrido por este proceso transformativo, a partir de la descripción de los elementos base del conocimiento: los datos y la información” (p. 104).

La heterogeneidad de cada investigador se vislumbrará por la particularidad expresada, para diversificar el propio proceso de parafraseo, y con ello evidenciar en la relación hombre-máquina la *actio digitalis in distans*, que Gómez (2012) expresa como una “cartografía de saberes e intereses de los estudiantes (y docentes) para construir, y no para hacer calcomanía de contenidos por medio de la repetición” (p. 138). En la asimetría de los rizomas indicados por esta autora, la heterogeneidad va a diferenciar la paráfrasis del investigador, junto a la homogeneidad evidenciada con el trabajo colaborativo y académico, expresado en los marcadores sociales educativos. Se trata entonces de autoeducar la prudencia como acto supremo virtuoso del intelecto, en el proceso convencional o digital del parafraseo, requiriéndose de una reinterpretación amplia, que permita rescindir del uso de las comillas en el cultivo a “cuenta gotas” de un léxico in crescendo.

El uso prudente de la virtualidad, llevará al hombre virtuoso, al uso y consulta en las redes, como medio contentivo al desarrollo virtual de una verdadera cátedra intercultural universitaria. Es ahí, en contraposición donde el frenesí y la ansiedad menoscaban la capacidad creativa, dando paso a la trilogía copiar-pegar-crear, produciéndose una vacilación ético-textual, mediante configuraciones verbales falsas y transitorias, exployadas en un procesador de palabras.

El resultado vigoroso en el uso de las nuevas tecnologías, referirá la inserción de la prudencia como elemento esencial de la mente humana, ante el conocimiento, desarrollo y avance de las tecnologías. Solo así se alcanzará un estadio superior que llevará al investigador a un bucle mental elucubrativo, definido por Ruffino (2014) como “el acto holográfico presente en la consciencia del individuo, que al generar un meta conocimiento, hace uso prudente de la cita o investigación previa” (p. 31).

Al referirnos al uso prudente que debería hacer el hombre de la virtualidad en términos tecnológicos, se hace imprescindible, guardando las distancias propias de los siglos que nos separan, la figura del español Baltasar Gracián, presente en el período denominado Barroco. Este célebre escritor para algunos pesimista, otros por el contrario lo catalogan de realista, ya porque señala al mundo como un espacio poco amable, en el que se vive de meras apariencias, priva la falsedad por encima de la verdad y la virtud. Bajo estas limitantes el hombre no es más que un ser malicioso, interesado y débil. En sus obras Gracián escribe para un lector que debe tener herramientas que le permitan sobrevivir en un mundo acechado por las trampas y el engaño. En sus recomendaciones le indica al lector cómo ser prudente y vivir con forme a la norma que lo conduzca a la sabiduría, adquirida en base a la experiencia; en ocasiones indica cómo comportarse dependiendo del lugar, en otras cómo saber disimular.

Saber con recta intención. Asseguran fecundidad de aciertos. Monstruosa violencia fue siempre un buen Entendimiento casado con una mala voluntad. La intención malévola es un veneno de las perfecciones y, ayudada del saber, malea con mayor sutileza: ¡infeliz eminencia la que se emplea en la ruindad! Ciencia sin seso, locura doble. (p. 7)

En este siglo XXI los cambios han sido vertiginosos, las tecnologías de la información están transformando permanentemente el hacer, las relaciones, los aprendizajes y la manera de ver el mundo y el conocimiento. Ciertamente habría que preguntarse si el arte de la prudencia del que Escribía Gracián, continúa haciendo eco hoy cuando algunas fronteras parecen desdibujarse al compás de los avances científicos.

La prédica en la red de términos como “aprendizaje colaborativo” e “inteligencia colectiva”, deberían así mismo extrapolarse estos conceptos, hacia una nueva corriente pedagógica, que exalte y viva activamente la comunidad mental académica tan anhelada dentro de nuestra Alma Mater. Tendría pleno sentido entonces el *conectivismo*, definido inicialmente por George Siemens, por aquello de darle sentido al uso cónsono de los foros virtuales de discusión, como sustitución de las aulas convencionales.

La semántica digital como semilla ontológica del conocimiento. Un objeto gnoseológico interactivo de patrón para una episteme webdosférica

Todo género de contenido, llámese académico, cotidiano y general, burdo o trascendental, implica un objeto delimitado por un patrón, y los patrones consultados en una hoja de navegación (página web) se estandarizan mayormente por medio de una texto-textura, o bien a través de una imagen fotográfica o animada. Pero lo cierto es, la información gestionada en Internet, mediante los constructos semánticos, abraza y enamora al docente y al estudiante (usuario de la red), para crear su propia episteme, mediante la iconización de metáforas en el diseño web, digitalizadas por medio de analogías, las cuales capturan la atmósfera donde el ser humano convive. Groso modo es así como los epítetos acá descritos muestran cómo nace el pensamiento webdosférico (atmósfera digital), aquí el contenido gnoseológico se presenta como un diseño de instrucción computarizada y se establece la relación “hombre-máquina” en el aquí y ahora de la llamada gestión web-pistémica del conocimiento digital.

Estas nuevas palabras, intentan Propulsar la digitalización del conocimiento por medio de la producción científica identitaria, como gestión alternativa del docente investigador, para llevar a cabo su proceso investigativo en red. Así entonces todo contenido investigado e interpretado autóricamente con el uso y lectura de la información digitalizada, reforzará didácticamente la gestión del conocimiento.

Dicotomía entre virtualidad y virtuosismo en el uso de las redes semánticas digitales

Al hacer una breve reflexión sobre las acepciones nominales en el uso de las palabras “virtualidad” y “virtuosismo”, Entendemos como la etimología guarda una misma raíz *virtus-virtutis*. Más allá del concepto medieval de *virtualis*, valga sin embargo entender que es inherente a la persona el ejercicio que hartamente se predica en todas nuestras comunidades, tanto reales como en línea, respecto al ejercicio de los valores.

Dicho esto, no es la intención aquí caer en el cliché de una instrucción del cómo deberíamos llevar a la práctica el ejercicio de los valores, porque ya aclarado en el párrafo anterior, es un tema muy trillado en tanto no se asuma desde su vértice, encontrando asidero en el conocimiento que se pueda tener sobre las virtudes cardinales. Como personas construimos nuestra propia escala de valores, pero esos valores guardan un basamento en el etos propio de la prudencia, como madre de las virtudes en la ética. Valga recordar también cómo los valores también los asumimos desde la cultura heredada y compartida. Bien sabemos que las virtudes anteceden los valores; basta esto para pensar en el clásico libro de Baltazar Gra-

cián para precisamente comprender que la prudencia es el eje cardinal que lleva al hombre virtuoso a obrar rectamente.

Tanto en la vida diaria como en el encuentro con la academia, es muy claro, el hecho investigativo requiere en el inicio de una lectura científica y su posterior interpretación. Por más que nos enamoremos del argumento de un determinado autor, no es correcto por ello apropiarnos del razonamiento que nos ofrece. No existe voráGINE o escaso tiempo reloj que justifique la toma de material sin identificarlo como no propio. La admiración por un autor en específico se enaltece con el reconocimiento de sus ideas, señalándolas con las normas para citarle, dejando claro que es un bien intelectual que nos es ajeno.

Figurémonos que estamos sentado frente al computador conversando en Skype con un ser querido... ese alguien propicia un diálogo, y del contenido de lo que esa persona expresa, tomamos al instante los aspectos más resaltantes que nos motivan a responder. En ese proceso de respuesta, *de una causa efecto en la dialéctica*, se propicia una interpretación de nuestra parte, esa conversación llevada a cabo en una interfaz, lleva a una pronta respuesta.

Esta analogía descrita, debe ser tal cual extrapolada al encuentro íntimo de una lectura impresa o digitalizada por medio del estado del arte (heurística), ya que el proceso de la lectura y escritura ha de asirse en un lienzo llamado papel o interfaz, pero bajo la figura virtuosa de la argumentación dialógica, dado por formato del texto, el cual viene a ser esa interfaz en la que nos comunicamos con un determinado teórico o autor.

Ser prudente en el manejo del texto de autoría ajena es absolutamente necesario, como principio fundamental hacia el respeto por el otro, y la opinión del tópico leído. De esta manera la dicotomía entre virtualidad y virtuosismo será subsanada bajo la figura retórica del texto, el conocimiento epistémico e innovador será entre otros elementos, la receta sanadora necesaria para los cambios requeridos en este complejo siglo XXI.

Interpretando a Howard Gardner en la *Generación APP*

El *alter ego* ha encontrado un asidero en el uso de las nuevas tecnologías, y el manejo de las aplicaciones para dispositivos celulares es un ejemplo vivo de ello. Más allá de los idiomas, hay un término que ha permitido simplificar el universo de softwares que hoy por hoy ha dado lugar a la creatividad, mediante la gratuidad que ofrecen las redes para la programación. Hablar de las "apps" viene a representar una abreviatura que permite, de acuerdo a su aplicabilidad, suplir las carencias psicomotoras del individuo acortando distancias geográficas, dando lugar al nacimiento de un sexto continente.

Siendo así, y en palabras de Gardner (2015) "muchas personas (incluidos los jóvenes) se muestran optimistas acerca de la capacidad que tiene Internet para ampliar horizontes y enriquecer vidas" (p. 95). Esto quiere decir que el acceso a la Red de redes, permite el ingreso cónsono o no a *alter egos digitales*, conduciendo bien sea a una cultura que limita las posibilidades de una verdadera identidad, o como una antroponimia que particulariza la razón de vivir y profesar el pasaje asertivo de un hálito de vida, tanto en la consensualidad de lo terreno, así como en una común unión de convivencia en la digitalización del sexto continente, que siempre nos llevará a escoger la mejor autopista de la información. El poder de la palabra mueve la razón o el sentido de la existencia de lo humano en la virtud de la virtualidad. La aplicabilidad virtuosa que demos a la virtualidad de un software, dependerá del cómo manejemos una "app" para la creatividad, verbigracia de este ensayo, al desarrollo semántico de un constructo epistémico propio.

Solo cuando el docente universitario asimile la importancia ofrecida por las múltiples ventajas de las nuevas tecnologías, como el manejo de colores, texturas, fuentes y sonidos, entre

otros, podrá aprovechar entonces en diversas acciones semánticas, el necesario diálogo íntimo de la lectura bibliográfica referencial, con su propia experiencia, por esa vía comprenderá y tomará la distancia necesaria para leer el texto, cuyas ideas no le pertenecen, pero puede servirse de ellas, para complementar el conocimiento empírico, documental, entre otros experimentados en el ejercicio investigativo de su profesión.

El empirismo espontáneo investigativo de lo que se profesa en la praxis docente, se abraza en el encuentro personal de la lectura y de la escritura, pero he aquí que el abrazo no implique una mera posesión, sino más bien un respeto por la alteridad del texto impreso, en la vivencia tecnológica de este siglo XXI, el papel digitalizado ha pasado a ser la redimensión metafórica tanto de la tinta como del pergamino. Sin embargo, si no se aprende a discernir el protagonismo automatizado que las nuevas tecnologías juegan en la navegación de una aplicación o software, para el desarrollo cognoscitivo, no será posible asimilar el sentido práctico virtuoso, que tiene la iconización de los sentidos, en el manejo metafórico de botones, vínculos y símbolos de un procesador de textos.

Como resultado de estos avances, Gardner (ob. cit.) considera que "las personas son cada vez más identificables en línea, y sus vidas virtuales están cada vez más entrelazadas con sus vidas off-line" (p. 71)... se ha dicho esto como cierto si contextualizáramos la producción de textos científicos en línea, como la construcción de las huellas dactilares de nuestro propio estado del arte, esto nos permitiría olfatear el parafraseo retórico y particular de cada investigador. Al imprimir en el papel, nuestro producto epistémico, se evidenciará *off line* el ADN cognoscitivo de la propia producción intelectual. Nuestra lectura formativa *on line* llegará a ser nuestra propia identidad *off line*, punto de partida referencial en el mundo-de-vida-digital. Solo así el APP virtual y el ADN virtuoso serán un unísono textual inagotable en la parafrasis icónica de cada célula definitoria, haciendo una sinapsis epistémica e incesante en el docente universitario de esta nueva era académica.

Narrativas Transmediáticas Y Otros Aderezos

La producción y las prácticas de los consumos informativos, están cambiando vertiginosamente, de allí que la interactividad posea un gran peso, dados los cambios sucedidos en los últimos cuarenta años, y desde luego gracias a la creación de diversas plataformas digitales.

Existe por lo tanto un nuevo lector-escritor, viajero frecuente en la red, que conoce y utiliza sofisticadas técnicas de lectura como: rastreo, exploración, búsqueda y divagación. Además es usuario de los géneros periodísticos electrónicos. Cassany (2006) los clasifica en dos grupos: a. Sincrónicos b. Asincrónicos. En el grupo primero estarían los: Chat, Messenger, Webcam, Juegos de rol. En el segundo grupo: Wikis, Blogs, Foros, Páginas web, Correo Electrónico.

Estamos en presencia en la web de internautas que remixan, mezclan, hacen recreaciones, están en capacidad de producir, seguidamente comparten su producción e incluso dan cuenta de los recursos que utilizan.

Con los cambios tecnológicos, el nacimiento de nuevas plataformas, y con ellas otros universos narrativos, La participación de los nuevos usuarios es más activa por cuanto les permite incluso expandir, cambiar, sustituir las historias que les agradan. Este tipo de narrativas se les conoce como transmediáticas. Esta nueva forma de escritura, una suerte de combinación que se coordina, tiene implicaciones que comprometen el texto mismo, el original incluso sufre afectación el cómo se produce y cómo se consume.

El Término transmediático fue introducido por Henry Jenkins (2003) para explicar las acciones narrativas de los usuarios llevadas a cabo por medio de diversas plataformas. En este

nuevo formato de narrar la participación de los usuarios, hace referencia a la misma temática desde su óptica, aquí todos dicen algo, pero con apoyo de los soportes tecnológicos que ofrecen los medios o las plataformas.

Desde la época en la que una famosa empresa incursiona y crea el imperio del entretenimiento que hoy conocemos como Walt Disney, se constituyó en la primera en utilizar los diversos formatos narrativos, para contar una misma historia, así el comic, la animación, cine y disneylandia. En la actualidad los medios se han diversificado y crecido en número; los usuarios participan activamente, aportando ideas, cambiando situaciones, haciendo giros en las historias.

Quizá estos nuevos formatos estén permeando de manera inadecuada el mundo de la escritura, especialmente en el ámbito de la academia, por la manera ligera en las que se manejan estos productos mediáticos como por ejemplo el libro de Harry Potter. Así el mundo del entretenimiento ofrece estos paquetes narrativos, que les producen millonarias ganancias, con la conjugación de narrativas desde diversos lugares, sacrifican los derechos de autor, en favor de las marcas comerciales y las ganancias que se producen.

Se hace necesario recordar qué son las universidades, su razón de ser y a manera de referencia señalar sus transformaciones. Estos espacios reúnen el saber acumulado por el ser humano, no sólo son depositarias y herederas de la tradición, son además centros de poder, donde las fuerzas y los diversos poderes, han impulsado las transformaciones sociales marcando hitos, con el transcurrir de los tiempos, son ciertamente instancias que nutren los cambios. En la edad media el tránsito entre el mundo feudal y el urbano, permitió a las universidades a través del derecho romano reinterpretado, contribuir para equilibrar el poder existente entre la iglesia y las nacientes instituciones. Aporte signado por la imaginación, al servicio de la mediación entre ideas y desencuentros con el poder a favor o en contra de los dogmas de la iglesia, la economía monetaria, los imperios entre otros.

En el Renacimiento las universidades establecen los cimientos teóricos del conocimiento acumulado. Este saber estaría sometido al juicio crítico, de esta manera se entrega, se hace público. De allí que las universidades estarían facultadas para entrenar y enseñar la teoría que permitiría la solución de los problemas existentes. Con el correr de los tiempos el siglo XVIII son las universidades depositarias del conocimiento puro y práctico, se promueve la educación con el nuevo conocimiento, a través de la información. Así describe Renault (2005) En el siglo XVIII a finales apareció un concepto de enseñanza que las universidades tradicionales eran incapaces de proveer, en virtud de que el nuevo conocimiento debería ser productivo y su utilidad medida en términos de la eficiencia de sus aplicaciones prácticas. Frente a esa exigencia, el modelo de la Universidad de Berlín propuesto por W. Von Humboldt y aún vigente en alguna medida, aportó la solución al confirmar:

La función de las universidades como depositarias del conocimiento puro -la búsqueda de la verdad-, pero sin excluir el aspecto práctico, en la convicción de que la adquisición del conocimiento es, en sí misma, un proceso educativo: una educación universitaria que capacita a los estudiantes para adquirir conocimientos y busca producir al mismo tiempo nuevo conocimiento. Se promueve la educación por medio del conocimiento o se forma a los estudiantes a través de la información. (pp. 190, 191)

Entre los avances y la postguerra, llegaron los cambios en las universidades. El más importante el tecnológico, con la sociedad de la información y del conocimiento. La industria exige personal calificado, entonces se abren estas casas de estudio a numerosos estudiantes, se eleva las matriculas universitarias, masificándose la educación superior.

Estas transformaciones atravesadas por la apertura, movilidad, desterritorialización, velocidad de la información, disponibilidad ilimitada de información, diferencias culturales; finalmente las fronteras se tornan desdibujadas, dejan de ser meramente geográficas, ante realidades supranacionales. Las premisas neoliberales se apostaron contenidas en los sistemas educativos, no ajenos al hacer político y económico de nuestro Continente. Los valores tradicionales de las universidades van siendo subvertidos, por otros cuya lógica obedece al mercado, competencia, eficiencia, movilización y finalmente la dependencia.

La educación superior vista a través de los criterios neoliberales requiere de los conocimientos científicos y tecnológicos con altos niveles, estructuras que permitan elaborar, canalizar y difundir dichos conocimientos. Lo decía Reich (2003) cuando explica:

...un servicio privado cuyo valor fundamental es económico, porque paradójicamente en la era del conocimiento la formación de personal, entendido como mano de obra, así como la innovación, se consideran como "capital humano", similar, aunque superior, al capital financiero, fundamentalmente en lo que se refiere a los llamados "analistas simbólicos" (p. 54)

Las universidades cambian, al estandarizar los pensa educativos, guiadas por la idea de la globalización, cuya fórmula impone criterios en todos los órdenes. Asistimos a la conformación de un modelo autoritario, hegemónico centralizado en una política de normatización mundial, en desmedro de la diversidad cultural. ¿Nos preguntamos entonces cómo establecer diálogos e intercambio equitativo entre universidades y gobiernos? Este interrogante nace de la idea de producir conocimientos sobre la base de la lógica de las competencias propias de los mercados, en desmedro de la lógica de los conocimientos.

Para tomar distancia sobre estas demandas globalizantes, urge comprender el territorio sobre el cual vivimos, en tiempo y espacio, la crisis civilizatoria, con amplias implicaciones en lo ambiental, espiritual, económico y social; de tal magnitud es la encrucijada de la vida en el planeta, que requiere superar las contradicciones, caminar en tiempos de incertidumbre, entender las paradojas y la rápida obsolescencia de los conocimientos, una ciencia que garantice la continuidad de la vida, reencontre la conciencia de la totalidad y asuma un alto compromiso con la vida en todas sus formas.

William Ospina (2003) en su brillante ensayo escribe:

Ello nos lleva a un nuevo horizonte de inquietudes que parece plantearnos nuestra época con respecto al valor universal de la ciencia y al modo como se articula su saber con el resto de lo real. Nos lleva a abandonar, si se quiere, el grato campo de la perplejidad y de la gratitud, para pasar al inquietante campo de la historia y sus desafíos, en una época que no se caracteriza por su armonía, su equilibrio y su bienestar, sino por un creciente malestar en la naturaleza, en la cultura, en el cuerpo y en la mente (p. 236)

A manera de reflexión es impostergable la necesidad de mirar el papel directivo de las universidades a futuro. Principalmente la generación de conocimiento para ser útil en lo personal y lo colectivo, de tal manera elevar el nivel de conciencia y activarse la creatividad. Así mismo a partir de la investigación, generar productos, métodos que contribuyan a la transformación en los diversos saberes y conocimientos. Para dejar huellas semánticas en el mundo de vida digital, es imprescindible el conocimiento con el cual se edificó la sociedad digital. Parte del hacer académico, está en producir, socializar y avanzar con la tecnología ilimitada, que ofrece oportunidades de gigantescos volúmenes de datos, transferencia de conocimientos, interconexión planetaria, movilización de la técnica, y los productos de investigación son las pruebas fehacientes con las cuales se aspira a contribuir para que todos seres vivos tengan más y mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas de la Escritura*. Barcelona, España: Anagrama
- Díaz, F. y Santos, M. (2014). *Red social Twitter como hecho periodístico: aproximación a las producciones y consumos informativos*. Revista de Postgrado Arjé FaCE-UC. Volumen 6, número 15. Julio-Diciembre Año 2014 ISSN: 1856-9153. pp 132-147.
- Gardner H. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, M. (2012). *Visión de la educación en red más allá de la distancia*. En, Veinte visiones de la Educación a Distancia. (Comp. Moreno Manuel). México: UDG Virtual.
- Gracián, B. *Oráculo manual y arte de prudencia*. Recuperado en mayo 2015: URL <http://fgae.net/portal/images/stories/pdf/GBOmp.pdf> Libro digitalizado disponible en www.librodot.com
- Jenkins, H. (2003). *Narrativa Transmediática*. Technology Review. MIT.
- Ospina, W. (2003). *La herida en la piel de la diosa*. Bogotá: Aguilar.
- Renaut, Alain. (2005). *La función de las universidades en el desarrollo de una cultura democrática europea*, en *Legado y patrimonio de las universidades europeas*. CENEVAL: México. Reich, R. (1993). *El trabajo de las Naciones*. México: Vergara.
- Ruffino, J. (2014). *Interactividad digital, desde una instrucción ética de la información*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el Conocimiento*. Disponible: <http://www.nodosele.com/editorial>. [Consultado: 2015, enero, 22].
- Vázquez, F. (2010). *Modelo de gestión del conocimiento para medir la capacidad productiva en grupos de investigación*. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Año XXI N° 41, noviembre 2010.

**MUTATIS MUTANDIS EN EL MÉTODO DESDE RENÉ DESCARTES HASTA
LA PERSPECTIVA DE EDGAR MORÍN**

**MUTATIS MUTANDIS RENÉ DESCARTES TO APPROACH FROM
THE PERSPECTIVE OF EDGAR MORÍN**

*María A. Ferreira de Bravo

mariaadilliaferreiradebravo@yahoo.es

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo**

*Profesor Ordinario con la categoría de Asociado a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, mención Matemática, Mención Honorífica Magna Cum Laude (2004), Magister en Educación Matemática (2010), Doctoranda en Educación (Cohorte 2011, FaCE-UC), adscrita la línea de investigación doctoral Teorías Educativas y del Aprendizaje. Investigadora A-1 (2014) del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII). Asistente de la Dirección de Asuntos Profesorales de la FaCE-UC

Sección: Ensayo

RESUMEN

El término *Mutatis mutandis* debe entenderse de manera análoga como la necesidad que posee el ser humano de realizar los cambios pertinentes según requiera su propio contexto, donde se desenvuelve en un momento determinado del tiempo. Ocasionalmente, en su más vaga acepción, éste equivale a realizar cambios acertados bajo un método adecuado, el cual le permita llegar a la verdad. Por consiguiente, se tomó esta frase por vislumbrar concepciones diversas a lo largo del tiempo con respecto a una definición definitiva y adecuada de lo que es el método. En el recorrido discursivo, se partió desde la postura del padre de la filosofía moderna al matemático, filósofo y científico René Descartes hasta llegar a la concepción de una naturaleza esencialmente compleja de Edgar Morin; este último, planteó el problema de un «método nuevo», que posea como rasgo central rearticular y religar las ciencias naturales a las ciencias antro-po-sociales, permitiendo un pensamiento que no desembogue en acciones donde se fraccione una porción de algo; pues se simplifique o se reduzca por razones críticas del pensamiento complejo.

Palabras Clave: *Mutatis mutandis*, Método, Pensamiento complejo.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

The term *mutatis mutandis* must be understood similarly as the need that humans possess to make the appropriate changes or requirements as required by their context in which it operates at a given point in time. Occasionally, in its vaguest sense, this is equivalent to be successful under a suitable method which allows it to reach the truth. Therefore, for this test, this phrase will be taken by various conceptions glimpse over time with respect to a definite and adequate definition of what is the method. In the discursive path itself, it will start from

the position of the father of modern philosophy mathematician, philosopher and scientist René Descartes up to the conception of an essentially complex nature of Edgar Morin; the latter raises the issue of a 'new method', possessing a central feature that articulates and ties up the natural sciences to the social sciences anthropocentric, allowing a thought that does not lead to actions where a part or portion of something is fractioned, simplified or reduced for reasons of complex critical thinking.

Keywords: Mutatis mutandis, Method, complex thinking.

MUTATIS MUTANDIS EN EL MÉTODO

***“El orden, el desorden, la potencialidad organizada
deben pensarse en conjunto”***

Edgar Morin

Mutatis mutandis es una proposición en latín significa “cambiando lo que haya que cambiar” (Ferrater, 1999, p. 2488); es por ello, al utilizar este término se debe prestar atención a las diferencias entre el argumento actual y uno pasado, aunque éstos sean análogos, *cambiando lo que se deba cambiar*. Para lograr esto, es necesario realizar un recorrido que permitirá abordar y formular una proposición, donde se exponga con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales del método, a partir de su definición desde dos posturas epistémicas y filosóficas desiguales, a través de un pareo en épocas diferentes, logrando así, realizar una disertación en la búsqueda de dar respuesta a la siguiente interrogante: *¿qué es el método?*

El método en el Diccionario de la Lengua Española (2012) está definido como un “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” [en línea]. Por otra parte, Ferrater (1999) afirma: “se tiene un método cuando se dispone de, o se sigue, cierto «camino» para alcanzar un determinado fin, propuesto de antemano. Este fin puede ser el conocimiento...” (p.2400). Lo antes expuesto permite notar, el método se contrapone a la suerte y a la eventualidad, pues el mismo lleva un orden que pone de manifestado un conjunto de pautas y normas hacia un cometido específico.

Por otro lado, Abbagnano (2012) asegura que este término posee dos significados fundamentales: “1) toda investigación u orientación de la investigación; 2) una particular técnica de la investigación” (p.719); en el uso moderno y contemporáneo prevalece el segundo significado. En consecuencia, estos significados muchas veces suelen ser limitantes, pues indican procedimientos de investigación ordenados, repetibles y auto corregible, donde avala la obtención de resultados permitidos.

A partir de lo expuesto anteriormente se puede decir, el método desde la perspectiva investigativa implica la elaboración de un plan de acción que permita alcanzar un objetivo, y la selección de las técnicas más idóneas para su desarrollo. Aunque, parezca paradójico etimológicamente, el vocablo método proviene del griego *methodos*, guía y modo. *Meta* significa por, hacia, a lo largo; y *hodos* significa camino o vía; la unión de ambos términos conduce al significado de “camino hacia algo o por el camino”.

El problema del método era la inquietud general de todos los contemporáneos de Descartes, puesto que constituía la garantía de todo pensar. El «Discurso del método» es una obra donde René Descartes plasma la necesidad de la unidad de la verdad, intentando desembarazarse de toda la aglomeración de los prejuicios para construir un edificio del saber sobre bases sólidas. Este filósofo había adquirido de las matemáticas la experiencia metódica; del

álgebra y el análisis los méritos de hacer pensar y de la lógica, la construcción deductiva, acentuando de esta ciencia, características como: el orden, la medida, la relación y la proporción. Asimismo, presentó cuatro reglas o preceptos principales que deben ser empleadas, con la finalidad de construir un método científico, el cual permita llegar a la verdad; estos preceptos son:

No creer sino en lo que es evidente, evitando cuidadosamente la precipitación y los prejuicios.

Dividir cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, a examinar en tantas partes como sea necesario.

Pensar ordenadamente, partiendo de lo sencillo y fácil a lo más compuesto y complejo.

Hacer enumeraciones tan completas y generales como sea necesario para estar seguro de no omitir nada.

Luego de examinar todos los preceptos, Descartes advirtió, los principios de las ciencias tenían que estar todos tomados de la filosofía, pues al ejercitar sin cesar en el método éste podía haber prescrito, para afianzarse mejor en su espíritu según su doctrina. Por lo tanto, el método es el conjunto de procedimientos que se siguen en las ciencias permitirán hallar la verdad. El objetivo principal de Descartes, era la forma de cómo llegar al conocimiento verdadero, donde encontrar un método para llegar a la verdad, le permitiría adquirir ese conocimiento.

- El mejor método era aquel donde se enseña a seguir un orden verdadero, y a conocer las circunstancias de lo que se busca con exactitud. Este presenta ciertas características como lo son:
- Una guía procedimental lógica y sistemática, estable pero flexible ante los cambios imprevistos.
- Secuencia ordenada de pasos generales o de acciones coordinadas.
- Control y evaluación permanente de las acciones y resultados tanto parciales como totales, con el fin de no alejarse de los objetivos propuestos.

El método puede clasificarse, según sus facultades, principalmente en:

- **Inductivos:** aluden aquellos procedimientos que van de lo simple a lo compuesto, es decir, *se parte de lo particular, para ir hacia lo general y retornar luego hacia lo particular*. Consisten en la recopilación de varios datos y la observación de suficientes hechos referidos a un problema en particular, analizarlos para descubrir sus analogías y diferencias, compararlos y tomar nota de sus características comunes, con el fin de formular la regla que explica el comportamiento de esa clase de datos. Este método responde de lo particular a lo general, de los hechos individuales a los generales.
- **Deductivos:** Es este el enfoque opuesto al anterior, están basados en la descomposición del todo en sus partes. El método deductivo sigue un curso descendente, *ir de lo general a lo particular*, o se mantiene en el plano de las generalizaciones. Este enfoque según Cardona, Cardona y Reina (2011) “consiste en exponer lo que se debe aprender comenzando por un enunciado general para terminar en ejercicios de aplicación, y por tanto en casos particulares (p.284); cabe pensar entonces, la técnica utilizada principalmente en este tipo de método es la exposición, con apoyo o no de los medios audiovisuales.

Discurso sobre el método según Descarte

Descartes en su *Discurso sobre El Método* (2010), el cual inició en la época que se hallaba en el ejercito indicó, “las reglas metódicas propuestas eran reglas de invención o de descubrimiento que no dependerían de la particular capacidad intelectual del que las usara” (p.37); asimismo afirmó, “el método es necesariamente para la investigación de la verdad” (ob.cit., p.38); este sentir era compartido por muchos autores modernos de la época. Asimismo este filósofo aseveró, no existía doctrina que no pudiese ser considerada y denominada método, pues esta debía ejecutarse con un orden y procedimiento de investigación.

En los últimos períodos, la atención de los filósofos se había concentrado sobre todo en el problema de la presencia de al menos un **método –científico–**, a pesar que los científicos modifican sus métodos, sus procedimientos, sus criterios de racionalidad dependiendo de los instrumentos de medición utilizados según el problema. Para Morris (1997) el método científico es definido como el “enfoque para adquirir conocimiento que se caracteriza por recopilar datos, generar una teoría que trate de explicar dicha información, producir hipótesis verificables, basadas en la teoría y un orden y procedimiento de investigación” (p.403)

Con contraposición, Descarte discernió sobre el método para el razonamiento, realizando un análisis de la geometría, resaltando sus conocimientos de física, destruyendo algunos principios tradicionales hacia el período. Este hombre afirmó en una oportunidad cuando visitó Francia “para ser filósofo no basta creer sino que hay que pesar” (ob. cit., p.14), a pesar que esta es una actividad mental o espiritual, con lleva al entendimiento de la razón en cuanto es diferente de los sentidos y de la voluntad.

Asimismo en otra oportunidad, afirmó “Trato de reformar mis pensamientos, sólo los míos, mi propósito es el de levantar el edificio de mis ideas y de mis creencias sobre un cimiento exclusivamente mío” (Descartes, 2012, p. 25), con esto él daba a conocer que todo lo que sucedía en él, entendía, quería, imaginaba, sentía, era lo mismo que pensar. Hablo de ciertos preceptos los cuales consistían: 1) en no recibir como verdadero lo que toda evidencia no reconoce como tal, 2) la fragmentación de cada una de los problemas con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera posible para solucionarlas, 3) ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, 4) hacer enumeraciones tan completas y generales, que dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión.

Para el espíritu de Descartes, era necesario seguir una moral que él llamó provisional, con la cual se obligaba a seguir las leyes y costumbres de su país y a permanecer en el seno de la religión que le fue enseñada en su infancia, donde Dios le daba la luz natural para distinguir lo verdadero de lo falso. Asimismo, empleaba en sus actos la mayor energía y firmeza, siguiendo las opiniones dudosas con la misma constancia de las más evidentes. En relación a esto último afirmaba, “cuando no está en nuestro poder el discernir la opinión verdadera, es necesario que nos inclinemos a la más probable, si queremos que los actos de la vida no sufran aplazamientos indefinidos e imposibles en muchos casos” (Descartes, 2010, p.31).

Lo antes expuesto le permitió a este filósofo, seguir fielmente un método, en el cual lo más importante era cultivar la razón, pues esto le permitiría avanzar en el camino de la verdad en su debido tiempo, haciéndolo pasar por el tamiz de su propio juicio, siempre conduciendo sus pensamientos en conformidad con sus reglas. A partir de esta premisa, Descartes analizó, si todo lo que he aprendido es falso, entonces es necesario reflexionar que cosas son condescidas en forma clara y coherente, donde distintamente pueden ser verdad o no; de allí, la proposición «*pienso, luego existo*». Cabe pensar entonces, el conocer supone mayor perfec-

ción que el dudar, aunque se puede adoptar como regla general *«las cosas que concebimos muy clara y distintamente son todas verdades»*.

Dentro de este orden de ideas, la racionalidad es condición del ser humano, pues enfatiza la prioridad del uso del lenguaje natural como base de la comunicación y cooperación, bajo la razón. La razón permite la capacidad de discurrir, elaborar y relacionar de forma coherente juicios, ideas y conceptos desde el medio físico en que se desenvuelve. Por otro lado, Thomas Hobbes autor del *Leviatán* en el siglo XVI afirmó: razonar es calcular, donde “la razón se convierte en el epicentro que impulsa la ciencia moderna y lucha por exorcizar, de las explicaciones de la naturaleza y de la sociedad, los principios irracionales, sobrenaturales o místicos” (Ugas, 2005, p. 16)

La razón permitirá decir qué es verdad o falsedad de lo percibido, al ser un proceso consciente intelectual, pues utiliza una serie de conocimientos y conceptos encaminados a demostrar algo preciso, integrando ciertas actividades mentales como la comprensión, la inducción, la deducción, el pensamiento analógico, el aprendizaje, entre otros. A pesar de lo expuesto anteriormente, la razón también permite discernir, los procesos mentales llamados pensamientos no necesariamente pueden ser siempre verdaderos, ya que somos seres naturalmente imperfectos en búsqueda de una realidad de vida, aunque ésta sea muchas veces compleja.

Galileo versus Bacon según el Método

El método según Galileo, consistía en una demostración rigurosa, pues la lógica deductiva permite resaltar que los razonamientos y demostraciones son concluyentes para toda ciencia; donde la observación objetiva hecha por la experiencia través de un método permitirá que nunca exista un error. Para este filósofo, astrónomo, ingeniero, matemático y físico, no existían términos medios entre la verdad y a falsedad.

Sin embargo Francis Bacon afirmó, no se debe regir únicamente por los sentidos y la experiencia, con el objeto de lograr deducir la verdad, por lo cual afirmó «no debemos ser empíricos ni dogmáticos». Este filósofo en el *Novum Organum* (1620) “propone el dominio del hombre sobre la naturaleza, y expone su método para inventar y probar hipótesis (Ugas, 2005, p. 17). Debatió el método presentado por Descartes con respecto a la inducción y deducción, pues el procedimiento para recoger los datos solían ser azorados; asimismo, “cuestionó la demostración silogística sin una definición adecuada de los términos y la excesiva importancia otorgada a la deducción, por tanto tiene valor científico sólo «si sus premisas tienen un soporte inductivo adecuado»” (ob.cit).

Bacon intentó fundar el conocimiento inductivamente, para él era necesario utilizar un método, el cual permitiera descubrir los secretos de la naturaleza, había que variar, transformar, prolongar y comparar en búsqueda de obtener de un conjunto de casos una afirmación general que vale para todos los argumentos.

Lo complejo del Método según Morin

Para profundizar en relación al método es pertinente definir el término complejo o complejo; el cual es “un conjunto de objetos determinados por caracteres comunes. El complejo equivale en este sentido a la clase, totalidad, estructura o conjunto” (Ferrater, 2001, p. 598); a él se le atribuye habitualmente un sistema de relaciones internas que lo convierten en un todo cerrado y autónomo, lo cual permite hablar de complejo físico, psicológico, sociológico, causal, entre otras. “Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo

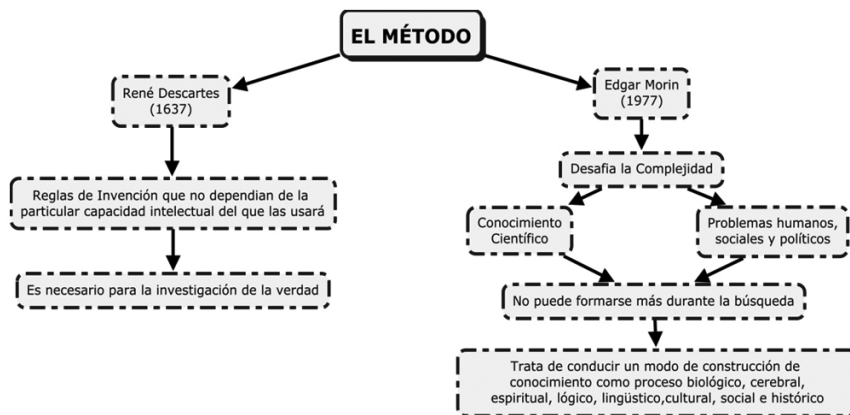
entre el objeto de conocimientos y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” (Morin, 2000, p. 42)

Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés, se abocó a desarrollar la complejidad como una teoría filosófica, a fin de propiciar una corriente epistémica capaz de dar respuesta al ansia de *conocer* a través de matrices diseñadas en la diversidad. Este filósofo basó sus estudios del pensamiento en tres teorías: la cibernética, sistemas y de información. Esto lo pudo expresar en una obra epistemológica y teórica denominada *La Méthode*, donde trazó los modos en que emerge, se actualiza y/o ejemplifica el *Pensamiento Complejo*.

Consecuentemente, el filósofo francés Pierre Theillard de Chardin, reconoce en *el Porvenir del Hombre y en el Fenómeno Humano* la naturaleza compleja de la vida y la necesidad de partir de una visión amplia e integrativa. De hecho Barrera (2002), menciona que éste filósofo “Advirtió en todo momento que todo estaba compuesto por la variedad, pero como multiplicidad organizada” (p.118). De allí, la complejidad también es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Un pensamiento que asuma, *a la vez*, principios antagónicos, concurrentes y complementarios; e incorpore tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual.

El pensamiento complejo pone de manifiesto el desafío de la complejidad que se impone al conocimiento científico como al estudio de los problemas humanos, sociales y políticos. Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías donde juegan un papel constructivo y generativo de la realidad, por consiguiente en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento no sólo a modo de explicaciones; sino también, a manera de principios explicativos a través de la razón; o no simplemente como algo que se explica, sino a partir de él, sirve para manifestar otras cosas; pues ameritó una redefinición del concepto de razón; oponiéndose a la razón reduccionista/simplificante/cerrada, presentando así una racionalidad abierta, capaz de abordar la complejidad en la base misma de lo real.

Por otro lado *El Método* desde la perspectiva de Morin, busca poner de manifiesto el desafío de la complejidad que se aplica tanto al conocimiento científico como al estudio de los problemas humanos, sociales y políticos. De allí, el filósofo antes mencionado, señala: “El método no puede formarse más que durante la búsqueda; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método” (Morin, 1977, p.87). Él trata de conducir a un modo de construcción que aborda el conocimiento como un proceso, el cual a la vez es biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico; todo esto conlleva a un discernimiento cuya explicación no sea mutilante, donde el problema del conocimiento de la naturaleza no se pueda disociar de la naturaleza del conocimiento. En el Gráfico N° 1 se puede visualizar con mayor objetividad las diferencias entre las definiciones del método según Descartes y Morin.

Gráfico N° 1: Diferencias entre la definición *El Método* según Descartes y Morín

Diseño: Ferreira (2012)

En resumen, la epistemología tradicional asume el conocimiento sólo desde el punto de vista cognitivo; el cual, “nuestros pensamientos no pueden ser siempre verdaderos porque no somos perfectos” (Descartes, 2010, p.41). En cambio el pensamiento complejo, sitúa la complejidad al imponerse al conocimiento científico como al estudio de los problemas que se presentan ante la sociedad, ya sean de índole social o políticos. Surge entonces la subsiguiente incógnita: *¿cómo entender la complejidad?*

Entender la complejidad para llegar al Pensamiento Complejo

El debate epistemológico de los últimos tiempos acerca del pensamiento complejo, conduce a la búsqueda de un conocimiento que traduzca lo qué es la complejidad, en contraposición a lo real, se respete la existencia de los seres vivos y el misterio de las cosas, agregando el principio de su propio conocimiento. Es por ello, Bunge (2001), afirma: “un objeto complejo es aquel que tiene dos o más componentes (...), deben distinguirse cuatro tipos de complejidad. Estos son: el composicional, el ambiental, el estructural y el mecanístico” (p.p. 27-28).

En consecuencia, la complejidad es equivalente de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asuma, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios; e incorpore tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. Por otra parte según Morin (1977), la complejidad “es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.87).

En consecuencia, lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo de la realidad. Parte de la proposición de que el desorden es creador, la simetría se ha fracturado, los defectos son productivos, los desequilibrios son inquebrantables, las causas y los resultados presentan relaciones enmarañadas y está presente la no linealidad. Lo antes expuesto permite formarse la siguiente interrogante: *¿Es posible que el «pensamiento» no converja en acciones mutilantes y en un pensamiento complejo?*

La complejidad es una manera de dialogar con la realidad, más que simplificarla y absorberla en su totalidad. Dentro de esta perspectiva, la epistemología compleja en la construcción del conocimiento gira alrededor del problema de la verdad, intentando rearticular el saber, a pesar de que el conocimiento completo es imposible, por ser éste inacabable e incompleto. Es por ello según Morín, el conocimiento descansa en tres principios: en el *dialógico*, los opuestos se entienden, brotando la idea de complementariedad; la *recursividad* organizada, en el cual las causas pueden ser efectos y los efectos pueden ser causas; y el *hologramático* en el que el todo está en las partes y las partes están en el todo. Una epistemología que vaya del conocimiento al conocimiento del conocimiento y del conocimiento del conocimiento al conocimiento.

Desde esta perspectiva Morín (1988) afirma, "Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento" (p.19). Este teórico piensa que dicha reforma es paradigmática y no programática, donde un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. La educación del futuro deberá emplear los conocimientos que posee, superar las contradicciones inducidas por el progreso en los conocimientos especializados; asimismo, identificar la falsa racionalidad.

Es necesario ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que los mismos adquieran sentido; con objeto de obtener este último, "la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se anuncia" (Morín, 1988, p. 19). Lo global es mucho más que el contexto, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizado; vale decir, cada uno forma parte del mismo. El todo tiene diversas cualidades o propiedades, pues por una razón u otra, no se encuentran en las partes de sí.

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; por ser el hombre un ser biológico, psíquico, afectivo, social y racional; asimismo, la sociedad sufre cambios históricos, económicos, sociológicos, religiosos, entre otros. Es por ello, el conocimiento en los actuales momentos requiere reconocer esta multidimensionalidad e insertar en él, la información necesaria del contexto en que se desenvuelve el estudiante desde una perspectiva crítica y compleja de la realidad.

Existe complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y a su vez, cuando se halla un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto; lo cual conlleva a las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por lo antes expuesto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad, por consiguiente el pensamiento complejo no sólo busca explicar, sino también comprender; no busca distinguir, sino también religar, no únicamente analizar ordenadamente, sino organizar de manera sistémica.

Ahora bien, durante el avance de la temática es necesario reflexionar ¿cuáles son los obstáculos lógicos, enciclopédicos y epistemológicos que Morín hace referencia en su obra *La Méthode 1. La nature de la nature*, para lograr disertar acerca del «método», tuvo que superar los obstáculos antes mencionados, abordando el problema a través de la organización de los sistemas mentales del ser humano.

Obstáculos presentes en el encaminamiento hacia el «Método»

Morín (1977) indica en su obra que existen imposibilidades, las cuales condenan su empresa, están son:

La imposibilidad lógica (círculo vicioso),

La imposibilidad del saber enciclopédico,

La presencia omnipotente del principio de disyunción y la ausencia, de un nuevo principio de organización del saber (p.30).

Esta primera imposibilidad u *obstáculo (lógico)* está relacionada con un círculo vicioso, donde la realidad antropológica obedece a la situación física, que está a su vez, depende de la realidad antropológica, pues conlleva a una incertidumbre; de allí, conservar la circularidad, es refutar la reducción de un dato complejo a un umbral mutilante, el cual a su vez, contradice el discurso directo (partida y término). Es por ello, “conservar la circularidad, es, por el contrario, respetar las condiciones objetivas del conocimiento humano, que comporta siempre, en alguna parte, paradoja lógica e incertidumbre” (Morín, 1977, p. 31). Lo antes expuesto permite concluir, para este filósofo, atesorar la circularidad es mantener la asociación de dos propuestas reconocidas como verdaderas, a pesar que cuando se enfrentan una con otra, se niegan recíprocamente; por tanto conllevaría a una disyunción si estas no se relacionan a manera producto y efecto.

Por otra parte, la *imposibilidad del saber enciclopédico* pone el saber en un ciclo. Éste es llamado por Morín como en-ciclo-pedismo, el cual pretende articular lo que está fundamentalmente disyunto y que debería estar fundamentalmente junto; es decir para este obstáculo se debe aprender a articular los puntos de vista disyuntos del saber en un ciclo activo, pues el principio de organización del conocimiento se asocia a la descripción del objeto permitiendo la reorganización de los sistema mentales del ser humano, al reaprender lo ya aprendido; dando origen a lo que el filósofo llamó recursividad.

La noción de recursividad está definida como “toda relación o proceso en la cual los elementos aparecen al mismo tiempo como producto y efecto, productor y causa el uno del otro” (et. al., p. 215); lo que origina la idea de *bucle*, donde éste al final del proceso se sustenta en su principio, el estado final se convierte de alguna manera en inicial, aunque siga siendo final, y el estado inicial se cambie en final, no obstante siga siendo inicial.

En el último obstáculo llamado epistemológico o problema del paradigma, se evidenció el rechazo de la reducción, con la ausencia de un nuevo principio de organización del saber, dando origen a una nueva idea de «método». Éste es concebido por el filósofo antes mencionado como una estrategia abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto y lo nuevo; por lo cual realiza la siguiente aseveración: “El método no puede formarse más que durante la búsqueda, no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método” (Morín, 1977, p.36).

Desde la parte pedagógica, al hacer referencia al método dialéctico, es necesario tomar en consideración que este enfoque se puede emplear al hacer referencia a ciertos conceptos que pueden ser confrontados en diversos puntos de vista abstractos como, por ejemplo, la libertad, la democracia, la soberanía.

Bajo esta concepción se puede decir, este da origen a un pensamiento no encasillado, consciente del diálogo con lo real, el cual permite ayudar a pensar para responder al desafío de la complejidad de los diversos problemas que enfrenta el hombre en la sociedad actual, donde no hay verdad absoluta y objetiva; pues, el conocimiento es producto de un ir y venir; apareciendo la diversidad de lo real, la no linealidad.

Reflexiones finales

Según Descartes todas las cosas susceptibles de ser conocidas se correspondían con los razonamientos, y no se recibía como verdadero lo que no era, además de guardarse el orden

necesario para sus deducciones; es por ello, el método enseña a continuar con un orden verdadero de las cosas, el camino recto pues conoce todas las circunstancias con exactitud de lo que se busca, contiene todo aquello que da certeza a las reglas; sin olvidar, nuestros pensamientos no pueden ser siempre verdaderos porque no somos seres perfectos y la verdad debe buscarse en la realidad de la vida.

El orden y la disposición de las cosas a donde el espíritu va a dirigir su mirada a fin de llegar a la verdad, se puede decir entonces, que existe un método; lo importante es implantar las reglas o preceptos de ese método en forma ordenada sus conocimientos y engloba así mismo, el estudio de los medios por los cuales se extiende el espíritu humano; sin olvidar, el método científico es el modo ordenado de proceder para el conocimiento de la verdad, en el ámbito de determinada disciplina científica. Descartes, afirmó por método, las reglas ciertas y fáciles, al ser observables textualmente nunca tomará lo falso por verdadero.

En función a lo anteriormente mencionado es importante destacar, se vive en un momento en el que cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético, donde se observa cada vez más que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales; sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas; por tanto el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales.

Cabe pensar entonces, los científicos del siglo XXI modifican sus métodos, sus procedimientos, sus criterios de racionalidad igual como cambian sus instrumentos de medición y sus teorías según consideran sea su verdad. Al mismo tiempo, cuanto más se entiende todo ello, más se propone reducir la experiencia a sectores limitados del saber y más sucumbe a la tentación del pensamiento reduccionista. Emergiendo así el paradigma del pensamiento complejo, éste es un modo de pensamiento donde respeta la multidimensionalidad, el misterio de lo real y en el que las determinaciones cerebral, cultural, social, histórica por las cuales experimentan todo pensamiento codetermina siempre el objeto de conocimiento. Por tanto, es un pensamiento vinculante que afronta la falta de certeza; en cierto modo, el objeto y el observador forman parte de un sólo sistema, el cual *cambia lo que se deba cambiar*.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2012), Diccionario de Filosofía. Cuarta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (2001). Diccionario de Filosofía. España: Siglo XXI Editores.
- Cardona, M., Cardona, M., y Reina, D. (2011). Dificultades en el Aprendizaje. De la A a la Z. Colombia: CONTINENTE EDITORES S.A.
- Descartes, R. (2010). Discurso sobre El Método. Venezuela: El Trébol Siglo 21, C.A.
- Diccionario de la Lengua Española. (2012). [Página Web en Línea]. Disponible: <http://www.rae.es/rae.htm>. [Consulta: 2012, Enero, 26].
- Ferrater, J. (1999). Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel, S. A.
- Morín, E. (1977). El Método 1. La Naturaleza de la Naturaleza. España: Cátedra.
- Morín, E. (1988). El Método 3. El Conocimiento del Conocimiento. España: Cátedra.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: Unidad de Publicaciones de la facultad de Ciencias Económicas y sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Morris, C. (1997). Introducción a la Psicología. México: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Ugas, G. (2005). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

**LA INTELIGENCIA CULTURAL DEL INGENIERO Y EL GRAN ARCO
EN EL PENSAMIENTO DE MICHAEL CARRITHERS**
ENGINEERS' CULTURAL INTELLIGENCE AND THE GREAT ARCH ACCORDING
TO MICHAEL CARRITHERS

*Trina March Rodríguez
Correo: tmarch@uc.edu.ve
Facultad de Ingeniería
Universidad de Carabobo

*Profesora Asistente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo en la Cátedra de Cultura. Licenciada en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del PEII. Valencia – Venezuela.

Sección: Ensayo

RESUMEN

La inteligencia cultural del profesional de la ingeniería se desarrolla en este ensayo como mecanismo para integrar la actuación profesional a su contexto socio cultural, en el entendido de comprender la cotidianidad desde una perspectiva integrada entre lo tecnológico y lo humanístico, además de la diversidad social en el marco del pensamiento de Michael Carrithers en cuanto a la descripción del Gran Arco como parte del texto ¿Por Qué los Humanos Tenemos Culturas? y las implicaciones que se centran en la cotidianidad y los componentes de ingeniería. La incorporación de la formación humanística a esta profesión, implica un proceso de reflexión y ajuste para orientar las innovaciones y fomentar una conciencia crítica que involucre la antropología social, las inteligencias múltiples, la inteligencia cultural, la diversidad cultural y el complexus humano; todo en la orientación de mejorar el ejercicio profesional del ingeniero y su ubicación en el contexto de la cultura.

Palabras clave: Cultura, Inteligencia Cultural, El Gran Arco, Formación del Ingeniero.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

Engineers' cultural intelligence is developed in this paper as a mechanism to incorporate the professional performance into its socio-cultural context, understanding everyday life as a comprehensive approach that combines both the technological and humanistic aspects, including to this, the social diversity conceived by Michael Carrithers about the description of the Great Arch contained in the published material "Why Humans Have Cultures?," as well as the implications focused on everyday life and engineering components. The incorporation of humanistic training into engineering implies a reflection process and an adjustment to stimulate innovations and foster critical awareness that involves social anthropology, multiple intelligences, cultural intelligence, cultural diversity and the human complexus. All this innovation has the goal of improving the engineers' practice and position in the cultural context.

Keywords : Culture, Cultural Intelligence , The Great Arch , Engineering Education .

Caracterología del Perfil del Profesional de la Ingeniería

Haciendo gala a lo que Reggini (2002) desglosa, desde la raíz latina *ingenium*, en referencia a la palabra ingeniero, para describir a la persona que “fabrica, diseña o inventa” (p. 1) o la postura de Gay (1994) en cuanto a que “El ingeniero es un hombre que partiendo de conocimientos, ideas, recursos, medios y material humano, construye objetos o productos tecnológicos, realiza proyectos técnicos o desarrolla procesos tecnológicos; su objetivo fundamental es, mejorar la calidad de vida del ser humano” (p. 12). En ambos planteamientos se requiere de un ser auténtico y formado profesionalmente que realmente oriente su función con énfasis antropométrico, capaz de crear y realizar obras para las más diversas realidades humanas, donde la evolución socio histórica está conectada con las formas, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades en la persona.

Estos tres elementos, direccionan lo que el ser humano ha desarrollado en el mundo de la ingeniería, que no siempre es de agrado colectivo, ya lo describe Acosta (1996) “el hombre ha obtenido muchos resultados: logros y fracasos, instrumentos para el deleite e instrumentos para la tortura. El hombre ríe y llora” (p. 1); los desarrollos tecnológicos benefician tanto a los más débiles desde la producción artesanal con mejoras potenciales y la reducción del esfuerzo humano; pasando por los comunes del cotidiano con toda la fuerza de la presencia de avances e innovaciones tecnológicas, hasta llegar a los más aviesos opresores, la tendencia de alta producción industrial al costo que sea y menoscabando recursos naturales, incidencias sociales incluso geográficas; hacen emerger críticas que no pierden razón.

Pero es análoga la situación en todos los tiempos de la humanidad y el final de la antinomia entre los avances de la ingeniería y los beneficios-perjuicios que la humanidad tienen de ella, es utópica o remota, está lejos de tocar fondo, la cotidianidad muestra aproximaciones y conformidades entre ambas, hay resultados de procesos de ingeniería que favorecen la calidad de vida, pero la existencia de extravagantes crueldades o simplezas controversiales deterioran esas cercanías; de ahí que la discusión seguirá presente y así debe ser, la tecnología debe estar al servicio del ser humano, quien internaliza y desarrolla una potente pertenencia de lo que se le presenta como producto, la visión y significados que le otorga a las cosas le es propio de sus experiencias, la reflexión y análisis del origen de lo que tiene en uso es casi inexistente, pocos se preguntan y mucho menos indagan sobre los momentos en que llegan los productos a sus manos, hasta los alimentos de mayor propaganda natural pasan por procesos tecnológicos que requieren de la ingeniería.

Esta realidad afecta casi todo en nuestras vidas, la electricidad y todo lo que funciona con ella, vehículos de todo tipo, hasta las carretas primitivas, ropa, calzado, alimentos, equipos y utensilios de cocina, mobiliario, equipos y medicamentos para la salud, en fin, el ser humano está expuesto a procesos elementales y complejos influenciados por la ingeniería, con los adelantos y la sostenibilidad en respuesta a nuevos paradigmas. Se busca entonces que la ingeniería esté sincronizada con las necesidades humanas y que responda a la evolución constante y permanente.

Estas aspiraciones obligan al profesional de la ingeniería a ser un visionario sin dejar de observar el pasado y el presente; su formación debe direccionar procesos no alienantes ni que trasciendan en alucinaciones fantasmales; se requiere que al entrar en contacto con su competencia profesional, con la máquina y lo que ella produce, con las estructuras, con lo que invente, manipule o modifique, también se ubique en la realidad de quienes estén vinculados a su producción y fundamentalmente a los usuarios.

La simplicidad no parece ser una de las tendencias de mayor fortaleza en la ingeniería, por el contrario la complejidad debe llevar a regenerar condiciones favorables para los más

y menos aislados social, económica y geográficamente. Reggini (Op. Cit.) manifiesta que “la ingeniería no es fría y deshumanizante” (p. 3) y aduce que las innovaciones e invenciones respondan a valores y metas de los momentos en que son generadas y que en la mayoría de los casos fueron creadas para mejorar la calidad de vida de los usuarios.

Visto de esta forma, el profesional de la ingeniería requiere tanto de las competencias personales descritas por Delors (1996) en cuanto a los procesos interpretativos para lograr identificarse contextualmente y desarrollar potencialidades en lo que emprende, argumentativas para generar posturas respondientes a las necesidades detectadas y las soluciones que está por presentar, comunicativas para establecer un contacto real y sincero con quienes se involucra en el proceso y los potenciales usuarios y competencias personales propositivas que deben ser el reflejo y resultado de cómo se realizará cada una de las fases, con quiénes se participa y cuáles son los beneficios en cuanto a calidad, costos y seguridad.

Igualmente se requiere potenciar las competencias profesionales del saber, hacer, ser y convivir, dentro de un modelo interdisciplinario y transversal, superando lo que Acosta (Op. Cit.) llamó como la “pérdida de la visión de un saber integral” (p. 6) y lo que Reggini (Op. Cit.) formuló como “la especialización excluyente. Centradas por entero en su especialidad” (p. 4) y además señaló como otro punto crítico “la falta de destrezas en áreas de gestión o un acervo cultural deficiente” (p. 4).

La consolidación de un componente integral y competencial, ubica la formación caracterizada por los programas académicos en cada estudio o programa específico de la ingeniería en un enfoque altamente disciplinario e hiperespecializado, pero la incorporación de las áreas académicas humanísticas orientan a una formación que promueve un profesional que desarrolle procesos de interacción social, con mayor pertinencia, con destrezas en gestión y capaz de adecuarse al trabajo social y comunitario, y es que no puede ser de otra manera, la ingeniería tienen carácter social, es que lo que se ingenie o invente debe estar conectado con lo social y humano.

La que amerita una reflexión especial es qué importancia le brinda el ingeniero a su visión sociohumanística, la perspicacia de hacerlo correctamente y que no sea impertinente, de ahí que la inclinación por ocuparse más por su disciplina como ingeniero es potencial. La concreción de lo anterior fue presentado por Valencia (1999) cuando afirmó que “Dado el auge actual de este qué hacer material de la tecnología, el ingeniero corre el riesgo de preocuparse más por lo técnico que por lo humano, dejando de lado la mística por el servicio a la sociedad, el interés por la “cultura”, el interés por las humanidades” (p. 1).

Visión de lo Cultural e Inteligencia Cultural

Adecuando la formación del profesional de la ingeniería a su ejercicio, se espera integrar la tecnología, las ciencias, la ingeniería, la cultura, el interés por las humanidades y las ciencias sociales para que sean sus puntales. La visión y significados son característicos de las personas y su presencia en la ingeniería hacen que Reggini (Op. Cit.) afirme que “Es un deber y, al mismo tiempo, una necesidad vital que la ingeniería se ubique en el contexto de la cultura. Los ingenieros contribuirán -y es su mandato- a la introducción armoniosa y plena de sentido de las nuevas tecnologías, previniendo fragmentaciones que conducen a estilos de vida indeseables”. (p. 3).

La interpretación de la realidad, costumbres y tradiciones; así como de la percepción y significado del arte, belleza y estilo son obligantes al interactuar en sociedad, se espera un adecuado accionar y respeto a esas realidades en contraste con la epojé de Husserl y esto puede ser visto como cultura y diversidad cultural.

La cultura es un concepto polisémico e inacabado; evoluciona y se hace permanente e inseparable de la humanidad, vista en cualquiera de los dos significados planteados por Abagnano (2004)

El primero es más antiguo y significa la formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento...El segundo significado indica el producto de esta formación, esto es, el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, civilizados, pulimentados a los que suele dar también el nombre de civilización. (p. 255)

Sánchez (2013) refiere al filósofo Luis Villoro para generar una postura sobre la cultura con cuatro principios de repercusión: el primero referido a la autonomía de la persona para decidir libremente su perspectiva cultural, el segundo es la autenticidad para mostrar sus pensamientos, sentimientos y afectos, la tercera es referida al sentido con que se orienta la vida en un sistema de valores, metas y fines y el cuarto es la eficacia y nacionalidad instrumentada concretada en los medios para alcanzar los primeros principios.

La UNESCO (2013) sustancia su postura al afirmar que

Se trata de anclar la cultura en todas las políticas de desarrollo, ya conciernen a la educación, las ciencias, la comunicación, la salud, el medio ambiente o el turismo, y de sostener el desarrollo del sector cultural mediante industrias creativas: así, a la vez que contribuye a la reducción de la pobreza, la cultura constituye un instrumento de cohesión social.

Para lograr esa cohesión social, hay un abanico que llega a tal nivel de hablar de diversidad cultural, manifestaciones múltiples de vidas propias e integración con valores sociales; Schwartz (1994) citado en Depaula y Azzollini (2012)

...considera que, para poder adaptarse a la realidad sociocultural, los grupos y las personas transforman las necesidades propias de la existencia humana expresándolas en el lenguaje de los valores específicos mediante los que pueden comunicarse. Dicha transformación ocurre en respuesta a tres requisitos universales: las necesidades de los individuos en su condición de seres biológicos, la coordinación de las acciones sociales, la supervivencia y el correcto funcionamiento de los grupos. (p. 79).

La reflexión de Schwartz lejos de mostrar la alteridad como esencia, conduce por el camino de la interpretación de realidades comunes en su justa dimensión de interacción social, contextualizada y personalísima bajo una perspectiva axiológica de respeto y conciliación.

Depaula y Azzollini (Op. Cit.) en referencia a Thomas y Inkson, expresaron que

... los valores individuales y culturales se hallan relacionados, dado que los últimos manifiestan ideas abstractas, compartidas socialmente, acerca de lo deseable de una sociedad o de un grupo. Bajo esta dinámica, las instituciones expresan tales valores mediante sus metas u objetivos, y sus líderes se ajustan a estos a través de un conjunto de creencias acerca del modo en que deberían ser y actuar. (p. 79)

Pero estas interpretaciones conducen a la principal interrogante, ¿cómo llegar a un nivel de interpretación cultural de forma adecuada? La respuesta puede ser abordada desde diferentes perspectivas, pero la intención primaria es hacer una aproximación centrada en un pensamiento convergente, que logre interpretar multiplicidad de actos y expresiones humanas, aún en presencia de lo múltiple y desconocido para potenciar lo realmente importante, que es el respeto a esa diversidad.

La inteligencia cultural se vincula con los elementos descriptores del Diccionario de la Real Academia Española, es la "capacidad de entender o comprender" las realidades culturales y sociales, "capacidad de resolver problemas" vinculados con la personas y sus relaciones so-

ciales, “conocimiento, comprensión, acto de entender” cada percepción de los acontecimientos y costumbres, “sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión” en un contexto, “habilidad, destreza y experiencia” en y para la vida, “trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí” y “sustancia puramente espiritual”. Estos indicadores se enmarcan en la postura de la American Psychological Association (2009) y del Mainstream Science On Intelligence (2012) que vinculan la inteligencia con la habilidad de adaptación y entendimiento de un complexus por comprender y reflexionar apropiadamente sobre un entorno y en nuestro caso sobre la cultura y la diversidad cultural.

La inteligencia cultural se concreta sobre la base de grandes interpretaciones y se vincula a lo que Gardner (1983), presentó como enfoque de inteligencias múltiples donde interactúan lo lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-kinestésico, intrapersonal, interpersonal y naturalista; constituyéndose en referencias para subsumirse a lo personal.

Con estas reflexiones, las realidades sociales y sus culturas, si son vistas de forma inteligente, requieren del reconocimiento de los colectivos y las particularidades y para eso existen evidencias que muestran los detalles culturales, en algunos casos perceptibles y en otros interpretados, siendo estos últimos los más difíciles de entender y de los que probablemente nos alejemos más al momento de interactuar.

Evidencias de este tipo se encuentran cuando hay intercambio entre personas de diferentes países, que interpretan sus mensajes de forma diferente, sus gestos se perciben de manera disímil, las costumbres de alguno es ofensiva para otro, el respeto por ciertos íconos contrasta de forma casuística, las comidas pueden no ser muy agradables al visitante; en fin las realidades pueden colindar, coincidir, convenir o por el contrario distanciarse, ser contrapuestas, discrepar, o ser opuestas.

Para tratar la inteligencia cultural como ápice para interpretar correctamente las vinculaciones sociales en la diversidad, se han desarrollado investigaciones formales en diferentes países y con el protagonismo de David Livermore, Linn Van Dyne, y Soon Ang; además de Christopher Earley y Soon Ang; incluso se desarrolló una valoración a través de la Escala CQ en torno a cuatro capacidades:

La motivación (CQ Drive), para estudiar el nivel de entrega que tiene la persona por interactuar correctamente con otras culturas, es decir su potencial de intercambio honesto y eficaz.

La cognición (CQ Conocimiento) indaga sobre las profundidades de comprensión y entendimiento que tiene la persona para detectar las diferencias o similitudes interculturales.

La metacognición o inteligencia de estrategia (CQ – Estratégica) investiga si la persona es competente y tiene actitud positiva e proactiva para desarrollar estrategias al momento de vincularse con otra cultura, si realmente existe un adecuado interés para compartir sus experiencias bajo el nodo de respeto y conformidad social, esto debe hacerlo con conciencia y propiedad, sin ambigüedad y de manera auténtica.

La capacidad de comportamiento y acción (CQ Acción) para concretar el hacer de forma ingeniosa al mantener una comunicación fluida dentro de los factores culturales a los cuales se vincula su accionar; esto es que sepa orientar sus emociones y manifestaciones comunicativas, reflexivas, argumentativas, propositivas e interpretativas.

Lograr vincular estos cuatro mecanismos de relación intercultural, es altamente complejo al establecer contacto con realidades remotas y otras no tan distantes, la relación con grupos sociales, religiosos, artísticos, deportivos y en fin, relacionarse con otros diferentes sectores con los que no existan lazos de afecto o que se destaque por ser asiduo participante, genera

impaciencia y suspicacia; sin embargo la inteligencia cultural puede marcar rutas a partir de la comprensión y el reconocimiento.

El Gran Arco

Esa diversidad cultural le es propia al ser humano y vista por Carrithers (1995), se refiere a una de dos visiones; una de enfoque tradicional que se soporta sobre los cimientos de la antropología, de carácter etnográfico, estudia las condiciones y formas de vida específicas; se sustenta en la forma de cultura como marco interdependiente y de esa relación emergen las manifestaciones culturales. Mientras que el siguiente enfoque le brinda una categoría histórica a la diversidad humana, para el autor

Una nueva y más compleja conciencia de la diversidad humana comenzó a echarse en falta, una que fuera más intensamente consciente del carácter histórico de la experiencia social y de la interrelación humana a través del mundo, nueva forma de conocimiento que está todavía construyéndose y que, sin invalidar el viejo conocimiento antropológico, lo muestra a una nueva luz otorgándole una nueva significación. (p. 29)

Un posible juicio interpretativo y reflexivo de estos planteamiento requieren de indagaciones sobre los problemas que trata la antropología, presentados por Beals y Hoijer (1974) que explican "...por un lado, en el hombre como miembro del reino animal, y por el otro en el comportamiento del hombre como miembro de una sociedad." (p. 5). Siendo que la antropología se dedica al estudio holístico del ser humano y sus circunstancias, los elementos que caracterizan su relación con el entorno social son vistos en la dimensión sincrónica de su accionar, experiencia, vivencia y singularidad; lo diacrónico también formará un nivel de determinación de su naturaleza al momento de estudiar a la persona humana.

Esta vinculación social es cultivada por la antropología social o etnología, centrada en el trabajo de campo para realizar una aproximación al fenómeno de estudio, en un libre compartir sobre la cultura, costumbres, conductas y conexos sociales; en sus diferentes manifestaciones; con énfasis en la diversidad y en la particularidad, consideradas ellas dos en una significación global, con una perspectiva que dentro de toda explicación de sucesos individuales, existe integración en la generalidad de los encuentros socializados de todo lo distintivo.

En sentido amplio, Montes (1993) para dejar sentada la indivisibilidad entre lo antropológico y lo cultural cita a Tylor (1975) quien conceptualiza que "Cultura o Civilización tomada, en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad". (p. 3).

Para Tylor (Op. Cit.) la cultura es intergeneracional lo que le desarrolla el carácter diacrónico visto en los hechos sociales de la persona, también considera que es una totalidad integrada, es un sistema; su visualización y preexistencia hacen que sea aprendida intergeneracionalmente, además que debe ser compartida por grupos sociales y goza de una representación simbólica que la configura.

Esta postura se agrega a la ya formulada por Boas (1964) en cuanto a que la cultura es:

...todo lo que incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres. (p. 45)

Caracterizar la cultura requiere de los planteamientos de Boas, quien desarrolló una postura de apropiación humana, y que ha representado a las tendencias que logran reflexiones a partir de intereses y actuaciones que pueden ser explicados en las dos direcciones que abren la actual reflexión, por una parte sobre la base de lo experimentado personal y socialmente y por la otra la explicación de la influencia en un recorrido histórico que no puede ser negado.

Sin embargo, para enfocar la utilidad de la cultura en la cotidianidad y el andamiaje social que brinda la explicación del hacer cultural, Malinowsky (1970), desarrolla una postura funcionalista que habría presentado desde 1944 planteando que

La cultura entonces nos aparece primero y principalmente como una vasta realidad instrumental, el cuerpo de los instrumentos y comodidades, los estatutos de la organización social, las ideas y costumbres, las creencias y valores, es decir, todo lo que le permite al hombre satisfacer sus requerimientos biológicos con la cooperación y en un medio remodelado y reajustado. (p. 289)

Estos planteamientos son asumidos por Herskovits, (1992), como una cultura material, confirmando que

Los hombres extraen de su hábitat por medio de la tecnología, los alimentos, el abrigo y las herramientas que deben tener para sobrevivir. Los objetos que hacen y usan para estos propósitos se clasifican en general bajo la rúbrica de cultura material. (...) El uso de la tecnología es esencial para la comprensión de la cultura, y es el único aspecto de la cultura susceptible de valoración objetiva. (p. 4)

La visión de cultura no puede ser atomizada, requiere de lo que Carrithers señala hacia el Gran Arco de Benedict, sobreponiéndose al escolasticismo y al pragmatismo, comprender y reflexionar sobre los asuntos de los humanos con una visión holística, compartida o no, pero con la profundidad de aproximarse a la realidad experiencialmente; las vivencias como fondo de la persona y grupos sociales-culturales que alcanzan una vinculación de lo factico y lo imaginario en un compartir histórico y otro experiencial o mundano que hacen de lo humano lo que realmente es, un *complexus* en constante adecuación contextual.

En palabras de Carrithers (Op. Cit.), Benedict describe que “en la cultura ... debemos imaginar un gran arco en el que están alineados todos los posibles intereses provistos tanto por el ciclo humano de la edad como por el medio o por las diversas actividades del hombre.” (p. 34).

Este gran arco, describe el conjunto de factores y realidades sociales, religiosas, geográficas, familiares, las ideas y costumbres, las creencias y valores, creencias, artes, moral, leyes, aptitudes y hábitos, expresiones de diferentes tipos, gestos, acciones y todo lo asociado a la persona humana y social; pero también coexiste con tecnológicas, alimentación o comidas, la ropa, calzado, estructuras, herramientas, instrumentos, transporte y otros constantes elementos que emplea el ser humano; incluso para alguno pudieran no ser pertenecientes o vinculantes a la condición humana, pero la visión holística confirma su presencia o subyacencia.

Para completar la explicación del gran arco de Benedict, Carrithers (Op. Cit.) formuló que ...“el gran arco consiste en tantos experimentos de vida, tantas exploraciones de las posibilidades humanas, tantas selecciones de la infinita variedad como pudieran darse en una forma de vida.” (p. 34).

Deconstruyendo este planteamiento, los experimentos de vida son empíricos, se ubican en lo personal y los entornos sociales; desarrollan el potencial de interacción en un enfoque sistémico, social y cooperativo; el laboratorio donde se experimenta es la sociedad y lo comunitario.

En cuanto a explorar las posibilidades humanas se vinculan con lo anterior, los experimentos de vida abren los caminos para la vida y se concreta en el segmento de desarrollo personal, comienza en la niñez y se desarrolla a lo largo de la vida, tiene gran influencia de elementos subyacentes como familia, educación, psicológico, aptitud y lo más primitivo del desarrollo humano; aunque se anexa al hacer y al ser en lo cotidiano y con lo que se puede o no contar en esos dos ejes.

Finalmente las “selecciones de la infinita variedad como pudieran darse en una forma de vida” es la utopía del compartir en perfecta armonía con otras personas y con la propia, la forma de vida es más una multiplicidad que una particularidad, vivir lleva un sentido divergente en su existencia y el proceso de seleccionar requiere de la toma de decisiones que mayormente está en el pensamiento convergente; de tal forma que al afirmar la existencia de una “infinita variedad como pudiera darse en una forma de vida”, no existen límites ni cotas, hay presencia de lo ya vivido, pero también de lo que se está viviendo, en un arco de múltiples y perpetua variedad de asuntos propios del ser humano, de su cultura y eso es diversidad.

Se incluye en esta postura el concepto de diversidad que es vista por Benedict sobre los valores, las ideas y las creencias; mientras que en Raddcliffe- Brown citado en Carrithers (Op. Cit.) escribió “acerca de los sistemas sociales según la analogía de los organismos cuyos órganos constitutivos estaban armoniosamente juntos” (p. 37). La caracterización de la diversidad deja en evidencia que es posible observar diferentes formas de vida y que según Carrithers (Op. Cit.) “no estamos atados exclusivamente por nuestra propia tradición o nuestra propia visión irreflexiva de la naturaleza humana, y que podemos y debemos aprender y de apreciar la validez de las costumbres de otros.” (p. 39)

Carrithers (Op. Cit.) asume que los seres humanos forjan actuaciones en las relaciones sociales para lograr vivir y ello priva en lo material para hacer de lo social y colectivo el centro de la conveniente diversidad, donde la dependencia recíproca material es evidencia de lo cultural, incluso la aptitud de entendimiento y solidaridad debe integrar un respeto a esa diversidad. Asumiendo un mismo plano de acción, las brechas económicas, digital y tecnológica no son suficientes para afirmar que las personas en su individualidad puedan lograr una vida sin relacionarse con los demás, la persona es un ser social, con emociones, intelecto, conocimiento, pensamiento y tiene historia, requiere de esos factores para lograr vivir.

Carrethers (Op. Cit.) conduce el enfoque del Gran Arco con una visión más amplia que la primeramente formulada por Benedict y finaliza su tesis con la interrogante de ¿qué es lo que será cierto para los humanos en general?, pero partiendo de tres premisas diferentes, la primera “Si Benedict se hubiera formulado la pregunta acerca de la diversidad hubiéramos leído algo parecido a esto: dada la diversidad de distintas culturas tradicionales, claramente delimitadas, ¿qué es lo que será cierto para los humanos en general?” (p. 55).

La segunda

De manera que, tras haber desmontado el flujo de la vida humana para discernir su distintividad debemos volver a montarlo prescindiendo de sus netas fronteras o su tradición inalterable. La pregunta que debemos plantearnos en torno a los animales humanos es la de qué les permite no sólo tener una forma distintiva de vida con formas peculiares de relación sino también acuñar nuevas formas de participación en el flujo de la historia. Debemos sustituir la pregunta: Dada la diversidad de formas humanas, ¿qué será cierto para los humanos en general? (p. 55-56)

Y la tercera premisa “Dada la creación, metamorfosis y recreación de formas de vida diversas, ¿qué será cierto para los humanos en general?” (p. 56)

Estas formas antagónicas de presentar condiciones de entrada para llegar a la proximidad de una interrogante dialéctica, son una ilustración de la diversidad, por una parte se ubica en las “distintas culturas tradicionales”, haciendo reconocimiento de estas, por la otra la incorporación de “la diversidad de formas humanas”, donde se deconstruyen las experiencias y la vida, reconociendo que hay formas distintas de vida y de actuación, para luego edificar una nueva reflexión y forma de vida a partir de esa deconstrucción, y por último, lo relativo sobre la inventiva, creación, metamorfosis, reproducción y recreación de formas de vida adversas, congruentes y diversas.

Estas tres premisas convergen si su principio es el reconocer de diversidad y la complejidad humana, pero de ahí a llegar a una respuesta unísona a la pregunta “¿qué será cierto para los humanos en general?”, dista de lo se ha venido desarrollando como idea de la diversidad, cultura y su comprensión.

En franca congruencia con la postura que logra integrar elementos sociales diacrónicos y sincrónicas en la convivencia y su desenvolvimiento, en las visiones incompletas que se han tejido sobre la cultura y la particularidad del ser humano, reflexiona Carrethers (Op. Cit.)

Habíamos pensado que los humanos eran simplemente animales con culturas, de modo que contestamos a la primera pregunta diciendo que son animales inteligentes, plásticos, capaces de aprender, pasivos y conformables por el peso de la tradición. Ahora vemos que los humanos también son activos, que son también animales con historia. Animales inventivos y profundamente sociales, que viven en y a través de sus relaciones recíprocas y accionan y reaccionan recíprocamente para construir nuevas relaciones y nuevas formas de vida.

Tanto la pregunta como su respuesta son ahora considerablemente más difíciles. (p. 56)

Esta conveniente postura, direcciona el sentir social y humano, deja claro que la sociedad y las personas se encuentran en una constante metamorfosis y que no existe un posible resultados que emerja de un ser pasivo, sino que por el contrario estamos en la dirección de la necesaria creatividad y a ella se une la inteligencia cultural y social.

Conclusiones

El recorrido por “El Gran Arco” como uno de los planteamientos de Carrethers (Op. Cit.) para explicar el ¿Por qué los Humanos Tenemos Cultura? como ha titulado su obra, es una experiencia que direcciona el sentido de la humanidad, explicada en amplio diverso de la cultura, la concreción antropológica y la perspectiva sobre una inteligencia cultural.

En esta reflexión ideográfica las inteligencias múltiples en los ocho tipos descrita por Gardner (Op. Cit.) donde interactúan lo lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-kinestésico, intrapersonal, interpersonal y naturalista, presentan un arco para actuar y mostrar aptitud crítica y reflexiva en cuanto a cuatro capacidades para desarrollar la inteligencia cultural; siendo ellas la motivación, el conocimiento o cognición, la inteligencia de estrategia y la capacidad de comportamiento y acción.

La formación académica es la referencia para que el profesional de la ingeniería logre globalizar con destrezas y de forma efectiva sus competencias profesionales del saber, hacer y ser en lo conceptual, procedimental y actitudinal; además de las personales tanto comunicativas, interpretativas, propositivas y argumentativas en interacción con el contexto cultural y social; toda vez que el ejercicio de la ingeniería está referido a la persona y para la persona; los factores tecnológicos, antropológicos y culturales se entrelazan, es necesario que el común social y el ingeniero establezcan factores de convergencia en lo académico y en lo práctico.

En ese sentido, y considerando los planteamientos del ingeniero Reggini (Op. Cit.) sobre que “es un deber y, al mismo tiempo, una necesidad vital que la ingeniería se ubique en el contexto de la cultura”, hay que concretar un perfil sobre los cimientos del gran arco que servirá de portal y al mismo tiempo de abanico para ideas creativas y puede ser el paso a dos dimensiones del complexus humano, histórica y ahistórica, una a cada lado del arco y que en el vértice pasa de entenderse como un profesional tecnológico y de ingenio atomizado a un profesional que se ubique en su justa dimensión de carácter social, que logre comprender que lo que hace como ingeniero es para la gente y su cultura.

Continúa Reggini afirmando que “los ingenieros contribuirán -y es su mandato- a la introducción armoniosa y plena de sentido de las nuevas tecnologías, previniendo fragmentaciones que conducen a estilos de vida indeseables”. Estas afirmaciones conducen al planteamiento de Carrethers sobre la pregunta ¿qué es lo que será cierto para los humanos en general? que las respuestas pueden ir desde la simplicidad más fundamental hasta los inesperados enigmas del pensamiento humano; en la diversidad de distintas culturas tradicionales, diversidad de formas humanas, y la creación, metamorfosis y recreación de formas de vida diversas.

La inteligencia cultural debe ser centro en la actuación del profesional en general y particularmente del ingeniero, la consolidación profesional y personal la alcanzará en la medida en que comprenda y comparta la identidad y diversidad cultural en las personas y grupos sociales, siendo un recorrido necesario, ampliar el arco de reflexión y acción, como mecanismo de integración entre lo centrado en la ingeniería y lo social.

“La sencillez y naturalidad son el supremo y último fin de la cultura”

Friedrich Nietzsche

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, Octavio (1996). *Componente Humanístico en la Carrera de Ingeniería*. Publicaciones de la Universidad de Carabobo. Dirección de Medios y Publicaciones.
- American Psychological Association. (2009). Pocket Guide to APA Style. Robert Perrin. Boston. USA. Cengage Learning Inc.
- Beals, R. y Hoijer, H. (1974). *Introducción a la Antropología*. Colección Cultura e Historia. Madrid, España: Aguilar.
- Benedict, R. (1946). *El Crisantemo y la Espada*, Primera edición. Argentina: Alianza
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Argentina: Solar.
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los Humanos Tenemos Culturas?: Una Aproximación a la Antropología y la Diversidad Social*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe presentado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, UNESCO. Madrid: Santillana.
- Depaula, P. y Susana Ai. (2012). Inteligencia Cultural, Valores y Motivación para el Aprendizaje en Estudiantes Militares Argentinos. *Revista de Psicología*. Vol. 30 (1). Buenos Aires, Argentina.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. Castellano "Inteligencias múltiples". Barcelona: Paidós.
- Gay, A. (1994). *La Tecnología, El Ingeniero y La Cultura*. Córdoba Argentina: ETE.
- Herskovits, M. (1992). El Hombre y sus Obras. *La Ciencia de la Antropología Cultural*, pp 29-51.
- Husserl, E. (1986). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linton, R. (1945). *Cultura y Personalidad*. Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Livermore, D. & Linn and Ang, S. (2012). *Cultural Intelligence: Why Every Leader Needs It*. Intercultural Management Quarterly. Integrating Culture and Management in Global Organizations. USA.
- Mainstream Science On Intelligence (2012). *Intelligence: Is It the Epidemiologists' Elusive "Fundamental Cause" of Social Class Inequalities in Health?* Linda S. Gottfredson. University of Delaware
- Malinowski, B. (1970). *Una Teoría Científica de la Cultura*. España, Barcelona: Edhasa.
- Montes del Castillo, A. (1993). *Proyecto Docente de Antropología Social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Real Academia Española. Diccionario en Línea. Recuperado: <http://lema.rae.es/drae/?val>.
- Reggini, H. (2002). El Ingeniero en el Presente: Visión y Perfil. Buenos Aires Argentina. Consultado el 10 de agosto de 2013. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_428/a_5893/5893.html.

- Sánchez, M. (2013). El Concepto de Cultura. Interpretación de Luis Villoro. *Revista Intermedios*. México.
- Tylor, E. (1975). *La Ciencia de la Cultura*. En: Kahn. J.D. Comp., España: Anagrama.
- _____. (1981). *Cultura Primitiva*. Madrid. España: Ayuso.
- UNESCO. Consultado el 02 de septiembre de 2013. En: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/culture-and-development/>
- Valencia, A. (1999). *Importancia de las Humanidades en la Formación del Ingeniero. Adaptación de Sobre la Ruptura entre el Aprestamiento Científico Socio - Humanístico y los Conocimientos Específicos en la Formación de Ingenieros*. Consultado el 10 de agosto de 2013. Disponible en: http://ingenieria.udea.edu.co/~marthac/seminarioandes/lecturas/importancia_de_las_humanidades.html
- White, L. (1975). *El Concepto de Cultura*. En: Kahn. J.D. Compendio, España: Anagrama.

**VALORES PRIMORDIALES QUE SE TRANSMITEN MEDIANTE LA EDUCACIÓN
MUSICAL MODERNA**
FUNDAMENTAL VALUES TRANSMITTED BY MODERN MUSICAL EDUCATION

*Sergio J. Ramos Landrove
Correo: sergio.ramos@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo

*Médico Cirujano, 1985, UC. Magíster en Investigación Educativa, 1996, UC. Doctorando en Educación, UC. Diplomado en Liderazgo, IESA, 2004, Homeópata, FVMH Caracas. Profesor Agregado de la FaCE-UC. Jefe de la Cátedra de Pedagogía Musical adscrito al Departamento de Arte y Tecnología. Músico y Compositor.

Sección: Ensayo

RESUMEN

El presente ensayo quiere aproximarse a las bondades de la educación musical moderna, no convencional, en cuanto a algunos valores que los niños aprehenden paralelamente a su instrucción rítmica, armónica y melódica, así como en la expresión corporal. Esta cualidad de los sistemas como Orff, Kodály, Dalcroze, Suzuki, entre otros métodos musicales, los hace importantes como una vía de educación transversal, y los niños que viven estas experiencias, son capaces de forjarse como individuos de bien y con valores primordiales dentro de su constructo personal y social.

Palabras clave: educación musical, valores, educación transversal, aprehender.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

This paper presents an approach about the virtues of musical modern education, non conventional in terms of some values that children apprehend in parallel with its rhythmic, harmonic and melodic instruction, as well as body language expression. This quality about systems as Orff, Kodaly, Dalcroze, Suzuki, among other musical methods, make them important as a means of cross-way education, and children who live these experiences are able to carve as well-being individuals having core values within their personal and social construct.

Keywords: Musical education, values, cross-way education, apprehend

PROEMIO

Es evidente el desequilibrio de valores a nivel mundial. Venezuela no escapa a esta realidad, de hecho es un ejemplo claro para el planeta, como la crisis económica, política, y social ha empujado a la nación a una situación dramática de inseguridad jurídica. Peor aún, hay una ambigüedad en la honestidad. Sin embargo apreciamos que en medio de estas dificultades, surgen las compensaciones, hasta en las vicisitudes más profundas. A lo largo de la historia,

el hombre ha buscado respuestas a sus problemas, o maneras de canalizar las frustraciones, mediante elementos creativos, manifiestos de muchas maneras en las artes, ya sean visuales, musicales, o literarias. De cualquier manera posible, la humanidad se expresa, a veces con violencia, anárquicamente, o por el lado opuesto, responde de manera más proactivas como la investigación científica, humanística, los deportes, o las meramente creativas, tal cual las descritas; es decir, por medio de las artes.

El caso de nuestro país no escapa a este planteamiento, y son muchas las manifestaciones artísticas y culturales donde hay unos refugios, a manera de "oasis", en los cuales cientos de muchachos demuestran en las barriadas y zonas populares, con violines o trompetas en mano, que hay una manera mejor y más sensata de vivir. Me refiero a la experiencia del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles, que desde hace más de 8 lustros ha forjado no sólo músicos, sino personas equilibradas y disciplinadas. El maestro José Antonio Abreu, un hombre polifacético: músico, economista, pero especialmente genio, concibió hace ya cuatro décadas, una idea que ha revolucionado no solo el mundo de la música, sino de la educación musical. Su proyecto ha logrado sobrevivir varias administraciones y diferencias ideológicas. Probablemente ha sido el resultado, tan poderoso que nadie se ha atrevido a plantear cambiar esta concepción. Venezuela, no solo ha logrado constituirse como una potencia musical, siendo quizás el país con mayor formación de músicos sinfónicos del mundo, y este modelo de Abreu, hoy en día es imitado en varias naciones. No solo logró enseñar música a miles de hombres y jóvenes venezolanos, de todas las condiciones socioeconómicas, sino que modeló orden y equilibrio, en una sociedad con tendencias claramente anárquicas. En sí mismo este balance y estructura pueden ser tomados como un valor humano, mas no son los únicos que la educación musical puede transmitir.

El documental "Tocar y Luchar" de Alberto Arvelo (2005), nos pasea por un conjunto de vivencias de jóvenes que cambiaron los puñales por violines, las drogas por partituras y el ocio por disciplina y ensayo. Esta formidable característica del "ser músico" obliga a quien quiere recorrer esa senda de formación y ejecución instrumental, a acoplarse y sincronizarse con muchos otros, que quizás son diversos en estrato socioeconómico, en creencias, en sexo y en temperamentos. Se da aquí un milagro: La Armonía. Pero no sólo como principio básico de la música, sino como cemento que une sociedades. Existen varios modelos de educación musical, muchos de los cuales serán expuestos en el presente ensayo, pero debemos mencionar especialmente el modelo de Sinichi Suzuki, como un elemento particularmente importante, en especial, cuando comenzaba el movimiento de las Orquestas Juveniles. Según diálogos compartidos con los estudiantes de la mención Educación Musical, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo que han pasado por los distintos cursos de pedagogía musical, y que han participado del Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela, confirman que aún se siguen utilizando muchas premisas del método Suzuki. Se menciona este hecho, por la esencia del sistema creado por este prolífico profesor japonés de violín, que ideó este método para enseñar a ser mejores individuos, con el soporte emotivo del amor a la familia, a las tradiciones y a los valores fundamentales, mediante la enseñanza del violín. Su método hoy en día se aplica para el estudio de cualquier instrumento. Más adelante se profundizará mayormente en Suzuki, y en otros geniales maestros de la pedagogía musical mundial.

El asunto se ahonda aún si existiera un entendimiento general de esta cuestión. Y es que mientras más temprano entre en la vida la influencia de aprender por la música y a través de la música, mejores personas surgirán de esta formación holística, que emerge de la sumatoria del aprendizaje en el hogar, la formación escolar, y la transversalidad de la

educación musical. Es así que se pueden aprehender también de manera temprana, valores fundamentales que forjan ontológica y axiológicamente al ser, desde sus edades primeras.

Lamentablemente a la valía de la educación transversal, todavía no se le ha dado la relevante importancia que tiene, amén de la aún persistente influencia positivista y conductista de la educación en Venezuela, a pesar de contarse ya con personal docente que ha conectado con teorías más complejas y postmodernas en la educación. Parece existir una pared hecha de cemento secular, que impide la incorporación de disciplinas que formen a las personas en aspectos fundamentales como el humanismo, el respeto y la tolerancia.

Cuánto facilitaría si en vez de tener tan presentes en los diseños curriculares de educación primaria y secundaria, las ciencias básicas y pragmáticas del humanismo, se contara con otros saberes que completaran el prisma constructivo de la persona. Tristemente se observa más bien la incorporación de elementos ideológicos de una sola tangente, que contrariamente al sentido universal de la educación, pone gringolas al contacto con la sabiduría universal.

Aspectos como el balance, la comprensión de los espacios propios y compartidos, el ritmo, el énfasis (acento), la reacción, la inhibición, la sincronía y la disociación, y otros constructos que pertenecen al mundo de la educación musical, se extrapolan a la habilidad de poder conducir la vida cotidiana por caminos seguros, de respeto y de bien común. Esto significa por ejemplo, que un niño cuando aprende a manejar las alturas de los sonidos, sus intensidades y sus timbres, indirectamente aprehende a moderar sus acciones, poner más intensidad en sus deberes, y reconocer al otro como distinto pero necesario en la ruta que se recorre en sociedad.

Aprehendiendo valores aprendiendo música

La educación del futuro tiene un reto: Equipararse en motivadores con las redes sociales, incluso utilizarlas como herramientas que fortalezcan el aprendizaje significativo.

Vivir la cotidianidad se ha convertido en una experiencia dual, en la cual, coexisten factores que han facilitado mucho las labores diarias, incluyendo también el disfrute del ocio. Es el caso de la tecnología cibernética, internet, dispositivos de distinta naturaleza electrónica. Las Técnicas de Información y Comunicación (TIC), han venido para quedarse Utilizan la más variada gama de motivadores. En algunas personas, la necesidad de hacer amigos (Facebook). Para otros el deseo de ver lugares, mundos y cosas que nunca se han visto (Instagram). Por otra parte la necesidad de comunicar con pocas palabras una idea, y leerla en también pocas líneas, para no perder tiempo (Twitter). Pero como se ha dicho coexisten entre ellos. Así como pueden ser extraordinarias herramientas de enseñanza-aprendizaje, también dinamizan con el aumento de la violencia, del nihilismo y del relativismo, donde entre muchos elementos de humanidad, se diluyen los valores del hombre, y se desorienta esa búsqueda del tan preciado "bien común".

La pregunta que surge: ¿Qué antídotos hay para esto?

Una respuesta surge del pensamiento de Jaques Emile Dalcroze, un pedagogo musical que revolucionó la enseñanza de la música al desarrollar la Euritmia, como una disciplina para "desbloquear" al individuo de su rigidez neuromuscular. Para introducir a los lectores en Dalcroze, Bachmann (1999, p.20) menciona una declaración hecha por él, durante un discurso, en 1942: "Solo una técnica me parece bella y útil: La que busca liberar al cuerpo y el espíritu de todos los antagonismos forjados por el estado social, y por la propia naturaleza".

En esta declaración, Jaques Emilé Dalcroze se refiere al anquilosamiento de la mente y el cuerpo, muchas veces causado por el secularismo cartesiano, que no permite mirar o des-

plazarse hacia otros paradigmas. Esto produce un efecto endurecedor del pensamiento, y de las capacidades humanas, por no permitirse actuar libremente en el mundo, sin la sensación de estar eternamente vigilado y supervisado. Cualquier cambio representa una amenaza al status quo, y la enseñanza musical no se escapa a ello. Dalcroze fue uno de los primeros pedagogos en atestiguar que estas rigideces del pensamiento, somatizan en el cuerpo, produciendo una incapacidad de mover a voluntad, grades sectores musculares. Es cierto que la naturaleza veces, por la herencia, produce limitaciones congénitas, pero tanto estas, como las adquiridas en una educación castrante y prusiana, pueden ser revertidos por la magia de la vivencia musical mediante la euritmia, que no es más que mover el cuerpo de maneras insospechadas. Por supuesto, al desbloquearse estas capacidades psicomotrices, el niño se vuelve ágil, sanan sus dolencias y también se incrementa su inteligencia y sensibilidad. Como resultado: Un joven talentoso, sano, desinhibido, con oído musical y creativo.

Es perfectamente comprensible que en toda su obra pedagógica, Dalcroze a la vez, promulgara que la bondad y los valores eran una consecuencia lógica de una persona educada con su sistema eurítmico. Muchos catalogaban esto de un engreimiento del maestro, pero no le faltaban razones ni ejemplos para demostrarlo

Ramos (2006: p.18) complementa declarando que éste es el sentido fehaciente de la Euritmia:

Propiciar la flexibilidad del cuerpo, la mente y el espíritu. El músico que se forma en este sentido, se convierte en la música. De esta manera, el músico no detendrá su evolución a estados de mayor perfección. Esto es aplicable a todas las áreas del conocimiento y de la vida. Cuando cuerpo y mente transitan juntos en su entrenamiento, descubren posibilidades inimaginables que le permiten al individuo entender los procesos personales de una manera más integral.

Por este derrotero, los procesos sociales y limitaciones naturales del niño, se pueden vencer mediante una educación musical eurítmica. Esta es una educación que se sale del aprendizaje memorístico de la teoría y el solfeo, y pasa por la vivencia de cada uno de los elementos musicales de esa teoría. En este sentido, aprender música se convierte en una manera de conectar con aspectos básicos que son valores en sí mismos. La disciplina, la sincronía, la armonía y la rítmica, conforman parte de estos principios que están presentes también en la enseñanza musical secular. Pero otros principios como el respeto de los espacios, la prudencia, la moderación y el equilibrio, son aspectos que se pueden encontrar en otros sistemas de enseñanza, como Orff, Kodály, Suzuki, Martenot, Willems y Schafer. Producir una conexión con estos aspectos en el niño, mediante la experiencia significativa de aprender música, permitirá aprehender algunos de estos principios, que son conectores directos con valores tan necesarios como el respeto, la solidaridad, la moderación, la prudencia, entre otros.

Los valores en las canciones de la escuela

Alonzo, Pereira y Soto (2003, pp 135-202) disertan sobre la importancia de los valores que se transmiten en la educación, y de la importancia de su rol en la fragua de los hábitos de convivencia y respeto entre los jóvenes de ambos sexos. Demuestran la importancia de la música en el logro de estas metas, por ser la plasmación sonora de los deseos y opiniones, tan importantes en la vida democrática. Es la traslación de lo sentido y lo vivido hacia aquello que se quiere expresar. Señalan a la música como un arte pensado para ser escrito y escuchado. Dentro de la experiencia propia del autor como docente de música, la juventud canaliza sus emociones mediante un lenguaje sonoro, que los sensibiliza, y les conduce a comprender al mundo y las relaciones con la otredad.

Los mismos autores continúan haciendo referencia de las canciones que se escuchan por los medios, que sugieren y comunican ciertos valores, deseos, emociones, belleza, preocupaciones, que pertenecen sin duda a una memoria colectiva, y que sus significados proyectan de alguna manera el universo educativo de sus autores.

Es bien sabido que la mayoría de los elementos que educan al individuo, se encuentran fuera de las aulas, como lo expresan McLuhan y Fiore (1987, pp 10, 16). Por los medios de comunicación, la música popular, el video clip, y la revolución de la alta tecnología, llegan millones de informaciones a los jóvenes, por medio de los medios radioeléctricos. En un reporte reciente de la cadena de noticias CNN, se informó sobre un estudio de opinión que concluía en la utilización promedio de dos horas diarias por parte de los jóvenes norteamericanos, para mirar videos musicales colgados en el portal de videos YouTube. Por supuesto que se escucha de todo, y son contenidos sin discernimiento. Algunos de estos videos musicales son artísticamente excelentes, pero otros pueden tener altos contenidos de violencia o anti-valores. De alguna manera los educadores deben catalizar esto. En el caso de los maestros de música, pueden utilizar este recurso, inclusive con el objetivo de generar "antídotos" para tantas informaciones que conducen a los antivaleores más que a los valores. Especialmente los niños, que hoy en día tienen celulares inteligentes en proporciones crecientes geométricamente, son susceptibles a ser expuestos a esta música, aderezada con mensajes e imágenes impropias para la edad.

El deber del educador musical es modelar y reforzar este uso de las TIC, como YouTube, de manera que sólo provean de los valores constructivos. En algunos casos, filtrar algunos cantos que pudieran ser más bien nocivos para la construcción individual de los jóvenes, aunque se sabe que el cultivo de los valores depende más del ejemplo que reciben los niños en su casa y en la escuela, de sus compañeros y de sus maestros. Sin embargo no es la intención del autor, disertar sobre el poder de las canciones, ni de las TIC en la educación, como elementos que tienen prosas particulares, oportunas o no, reforzadas por la estética artística. La enseñanza musical posee elementos aún más poderosos que se relacionan con la esencia misma de la música y sus elementos primales, como la rítmica, la armonía y la melodía. También en la ejecución y la comprensión de los roles del ejecutante. De alguna manera la sociedad es la analogía de una inmensa orquesta. Si algunos ejecutantes no se sincronizan rítmicamente, y ejecutan adecuadamente sus partes, la "orquesta social" se percibirá "a destiempo y desafinada".

Es definitivamente esperanzador, que los niños y jóvenes, aprendiendo un bello arte como lo es la música, puedan a la vez aprehender las cualidades necesarias para el buen vivir, no solo individual, sino colectivo. Estos valores aprehendidos son garantes del progreso como sociedad que evoluciona. Grandes maestros de la educación musical dejaron un legado, demostrando que la educación por la música, trasciende a la vida misma. El autor continuará explicando cómo a la importancia de la canción como medio, se le suma la influencia de la internalización de los elementos de la música, como moduladores de la conducta, temperamento y carácter del joven, en tanto que cada elemento de la teoría de esta expresión artística, como por ejemplo, las notas, con su diversidad de duraciones, los silencios, los sostenidos, bemoles, anacrusas cruzas, metacruzas, intervalos, pulso, acento, y así podríamos mencionar miles de aspectos, que pueden ser representados en dinámicas, donde cada elemento adquiere equivalencias con valores del vivir cotidiano, constituyendo un verdadero aprendizaje significativo, y nunca memorístico.

Ejemplos pragmáticos de valores que se aprehenden

Es posible hacer un paseo por los valores que se pueden aprehender desde algunos ejercicios de educación musical, propios de varios sistemas no seculares de enseñanza musical.

Prudencia: Un ejemplo puede ser apreciado en ejercicios de balance, propios del sistema eurítmico de Dalcroze. En estos ejercicios, los niños son capaces de manejar las posibilidades de interactuar la energía de sus pasos y las distancias a recorrer. Pasos cortos, necesitan poca energía, pero mucha precisión. Pasos largos, requieren de más fuerza, y pasos muy largos, presentan el riesgo de la inercia, que pueden producir caídas y tropiezos. Hay una clara analogía entre el manejo de la energía, el espacio, la materia y el tiempo, con las actividades cotidianas en general. Este tipo de ejercicios genera la habilidad de medir bien los pasos, graduar las fuerzas, contar con la inercia y prevenir de esta manera caídas y choques. ¿No es esto acaso una manera transversal de enseñar la importancia de ser prudentes y medir los actos y sus posibles consecuencias? Es entonces de esta manera que el niño aprende a ser prudente desde un divertido y significativo ejercicio musical de eurtmia de balance. El aula de música se convierte de esta forma, en un divertido laboratorio, donde se aprende a caminar al ritmo con los demás, de manera sincronizada. Se aprende a medir los pasos para no tropezar con los demás, e indirectamente se aprehende el valor de medir las acciones para no entrar en conflicto con los demás. Poder experimentar esto en un salón de clases de música, puede convertirse en la experiencia definitiva, que facilite la prudencia y otros valores como la tolerancia.

Respeto: El manejo de los espacios propios y comunes es otro elemento de la educación musical, desde los sistemas de Dalcroze, Willems y Martenot. Donde hay movimiento hay espacios. Un espacio propio que es el ocupado por la persona. Pero el espacio propio se desplaza, y cuando interactúa con los espacios propios de otras personas, se convierte en espacio común. El buen manejo del movimiento en la danza, es imprescindible y necesario para la buena ejecución del baile. Pero igual las intensidades de los instrumentos de una orquesta representan espacios que deben ser respetados. Es inconcebible que en una parte donde todos los instrumentos deben tocar "pianísimo", o con muy bajo volumen, algún instrumentista decida tocar a alta intensidad porque así rompe la magia de la pieza y daña la armonía. Aprender a respetar los espacios musicales, tanto en la expresión corporal como en la danza, extrapola estas cualidades de respeto hacia la cotidianidad, en las conversaciones, en el trato interpersonal. De una manera sutil, el valor del respeto se cuela entre cada paso estético del ballet, o entre los pizzicatos de los violines. La profesionalidad de un músico se mide en su habilidad de adaptarse al rol que le corresponda, ya sea como solista o como integrante de una sección de vientos o cuerdas.

Generosidad: Sinichi Suzuki, referido por Familia.ec (2014) declaró en una oportunidad:

La enseñanza de la música no es mi propósito principal. Deseo formar a buenos ciudadanos, seres humanos nobles. Si un niño oye buena música desde el día de su nacimiento, y aprende a tocarla él mismo, desarrolla su sensibilidad, y disciplina y paciencia. Adquiere un corazón hermoso.

Se puede reconocer en la larga trayectoria de este maestro de maestros, cómo enseñó música de una manera similar al aprendizaje de la lengua materna. Involucraba a las madres, padres y hermanos en el proceso de educación musical. De alguna manera transmitía en sus clases las bondades de la disciplina y la estética como formadores de un ser equilibrado y generoso. En un ambiente de clase familiar, donde todos se apoyan para construirse en el conocimiento musical, se construye también la generosidad que surge de la ayuda mutua entre los que aprenden y sus representantes.

Integridad: La capacidad de poder comprender la verdad, desde todas las ópticas, tomándose el tiempo necesario para reconocerla, no solo desde el propio punto de vista, sino desde todos, honrándola y defendiéndola a toda costa, aun con el propio sacrificio personal, es un valor que está muy cercano al amor. Saber escuchar con atención es muy importante para entender a las personas. Poder mirar la realidad propia y del otro, desde varios ángulos también lo es. Este valor de la integridad requiere discernimiento, donde se desecha la información vana e inútil. Ramos, Sosa y Suárez (2012) hacen un buen aporte sobre el pedagogo Murray Schafer, creador del "Proyecto Mundial de Paisajes Sonoros. Éste distinguido educador canadiense, en toda su obra, promueve la importancia de educar el oído, para captar la integridad sonora del mundo. Mediante su sistema "Soudscapes", sugiere que a los niños se les haga escuchar un paisaje sonoro y que puedan distinguir con detalles todos los componentes de lo que escuchan, como un elemento importante en su formación integral. Esto puede ser una estación de metro, un bosque tropical, una costa de arrecifes, una lluvia en el estero. Bajo este principio, el docente puede solicitar a los niños primero que anoten todo lo que escuchan. Luego que lo dibujen, y por último que traten de emular el sonido escuchado con onomatopeyas colectivas. Se conforman el infante un sentido de discernimiento sonoro único, el cual se traspolo a la vida. Estos pequeños, de una manera indirecta, están aprendiendo a ser íntegros, a escuchar las cosas desde su integridad y a imitarla. Cosa similar procura Edgard Willems con su sistema de educación musical. Ambos pedagogos estiman de sobremanera el valor de la integridad personal, y mencionan sus sistemas como métodos para construir hombres buenos, al igual que Sinichi Suzuki, Maurice Martenot y otros. Sus sistemas procuraban enseñar a vivir por la música y mediante la música. Jaques Dalcroze, en Bachmann (1999, p 23) cuando dijo que: "La Música es la vida misma", simplemente estaba ya convencido de que su enseñanza era la mejor manera de garantizar personas equilibradas que trabajan concertadamente por la paz y para la paz.

Solidaridad: Cuando se ejecutan ejercicios musicales que involucran la sincronización, en algunas situaciones, es importante que cada quien individualmente le dé soporte o apoyo al compañero, para que así el ejercicio salga bien. Un ejercicio de Jaques Dalcroze, comúnmente utilizado en las clases que dictan maestros de música con conocimientos de eurtmia, comienza con la instrucción de sentarse todos los niños en el suelo haciendo un círculo. Con fondo musical de una melodía que el maestro ejecuta con la guitarra o con el piano, cada uno, tiene una pelota en la mano diestra y debe rodarla por el suelo a su compañero de la derecha siguiendo el pulso, y así irla pasando todos. Al principio se observarán "dificultades" en la sincronización. Los maestros luego dan una sencilla instrucción: "para que salga mejor, ahora preocúpense más por entregar bien la pelota antes que estar pendientes de recibirla". Cuando esto se hace, automáticamente el ejercicio sale correctamente. De una manera divertida, los niños aprehenden un principio básico: La solidaridad y el sentido común; grandes principios del buen funcionamiento de una sociedad. Un viejo proverbio chino reza: "Lo que se escucha se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende". Desde la visión de lo que trata esta publicación, cuando algo se hace es aprendido por la experiencia de hacerlo, pero es aprehendido por el significado que acarrea esa experiencia en la vida del practicante. Cuando en un ejercicio musical, los niños adquieren destrezas que le ayudarán a ser mejores ejecutantes y mejores integrantes de una orquesta, también comprenden cómo el valor de apoyarse unos con los otros, en la orquesta o en la vida misma, facilita enormemente el éxito en cualquier actividad de la vida.

Ecuanimidad y pertinencia: Existen en el repertorio de la educación musical moderna, los ejercicios de reacción e inhibición, que son utilizados por especialistas de distintos sistemas de enseñanza musical, como Martenot, Kodály, Orff y Willems, por citar algunos. Estos ejercicios consisten en dar respuestas a estímulos sonoros o visuales. Estas respuestas pueden ser adoptando posturas corporales, o desplazamiento, o haciendo ciertos sonidos con la voz o con instrumentos. Un ejemplo podría ser el cantar una canción y subir o bajar el volumen a distintos niveles, según suene un bombo, una campana o unos cascabeles. Se da la indicación de que al sonar el bombo, se debe bajar el volumen y agacharse. Con la campana, cantar a volumen normal y pararse erguido, y con el sonajero, se debe cantar a gran volumen subiendo las manos. El maestro debe ir cambiando los sonidos, y los niños reaccionando ante los estímulos. En otra instrucción se les dice que no deben reaccionar si suenan otros instrumentos como platillos, claves, redoblantes, triángulos, flauta, bongó, y otros que decida el maestro utilizar. Se explica que esos sonidos no deben tener respuesta. Deben inhibirse a responder de manera alguna. Estos ejercicios los van introduciendo en el mundo de la orquesta, donde cada quien debe interpretar según su rol. Hay momentos para ser solista y otros para acompañar. Hay momentos de intensidad y otros de suavidad. En los ejercicios de educación musical modernos, el niño aprende la música y aprehende la importancia de asumir su rol, reaccionando ante estímulos que le son pertinentes e inhibiéndose ante otros que no son para él. Esta conducta le hace una persona ecuánime también para todo en la vida cotidiana, sin invadir los espacios de otros, siempre con un sentido de pertenencia de su instrumento y su rol.

CONCLUSIONES

Para concluir es importante saber diferenciar la enseñanza musical de lo meramente musical. Hay un abanico de elementos que se manejan en esta pedagogía, y esto trasciende a lo meramente lúdico y estético. Cada elemento presente en la teoría musical, es posible vivenciarlo, lo cual hace que ellos sean significativos para el alumno. Aprender las notas musicales, las alturas, las intensidades, introduce a estos niños en un mundo de variedades que es extrapolable a lo diverso de la existencia. Poder discernir entre do, re, mi, fa, sol, la y si como siete notas musicales diferentes en alturas, y a la vez saber que se pueden ubicar en diferentes escalas, así como ser ejecutadas con distintos timbres, que el niño aprende a diferenciar, les proporciona un superentrenamiento, de discernimiento y de apreciación musical. Este entrenamiento perfectamente se extrapola a lo cotidiano, en la diferenciación de distintos tipos de personas, maneras de comunicarse, y mejor habilidad para reconocer estados de ánimo. No es posible enseñar a discernir de una mejor manera que con la apreciación de la música. Los niños son capaces de reconocer un cambio de ritmo, de velocidad, de cambiar el paso de un ejercicio ante una señal o no hacerlo, inhibiéndose, por el simple hecho de que esa señal no les corresponde, (igual que en una orquesta: Los violines no entran cuando el director señala a los metales, ni viceversa). Todo esto es posible aprenderlo con divertidos ejercicios musicales, que en los distintos sistemas de enseñanza, tienen su atractivo y encanto para motivar y mantener a los niños felices, desarrollando habilidades, pero al mismo tiempo aprehendiendo una serie de valores que surgen con estas divertidas y alicionadoras clases de música.

Por otra parte el trabajo en equipo es primordial. Los niños de una banda rítmica se dan cuenta de que su pequeña participación, repitiendo un obstinado de sol y do, en un xilófono, se convierte en una maravillosa experiencia, cuando se suman las pequeñas partes de todos

los que conforman la banda rítmica. Aprende lo maravillosa que suena su pequeña parte sumada a muchas pequeñas partes de otros, pero también aprehenden la importancia del trabajo en equipo y la solidaridad entre todos para lograr el objetivo: Hacer sonar bella una pieza musical. ¿Y no es acaso maravilloso cuando se trabaja con personas que armonizan entre ellos, se complementan, se ayudan y en el peor de los casos, se toleran?

Seguramente en los planes de clases, los contenidos conceptuales y procedimentales están claramente definidos hacia los objetivos de educación musical. Probablemente se puede conocer también algunos contenidos actitudinales, que se esperan, pero en este campo es impredecible el alcance de los cambios en positivo que puede propiciar una educación musical hecha como dijo Dalcroze “por la música y para la música” (citado por Bachmann, 1999, p.27).

Pero no se debe concluir este ensayo, sin mencionar algo considerado por muchos, más que un valor, una virtud, y es la creatividad. Al desbloquearse los músculos, favorecerse la disociación neuromuscular, propiciar la diversidad muscular y mental, se abona el terreno para la improvisación musical, que de una manera indirecta, implica resolver problemas, que es el núcleo conceptual de la inteligencia. En las lecciones de música con métodos como Dalcroze, Kodály y Orff, siempre se destina un tiempo para la improvisación, que no es más que crear sobre lo ya creado. Al improvisar sin bloqueos, se multiplica la manera de percibir la música, se re-crea, se co-crea y se crea individualmente, así como en grupo. La improvisación musical es lo más parecido a una sala situacional de la vida que se pueda encontrar, con la diferencia que en la improvisación entra en juego, el intelecto, el cuerpo, y la sensibilidad, produciendo unos resultados a veces fascinantes, e inigualables. Alguien podría decir que una cosa es improvisar en la música y otra en la vida. Justamente la experiencia en el aula es la mejor manera de prevenir los errores y el sufrimiento que viene en consecuencia. Aprender música y desarrollar las habilidades puede ser duro, pero nunca dañará a nadie. Y si en este aprendizaje se descubre la ruta para una vida de progreso y concertada con los demás, definitivamente es pura ganancia.

El autor cree que la resistencia al cambio de paradigmas podría ser simplemente una falta de confianza en el sentido de buscar soluciones desde muchos ámbitos. Siempre es un reto salirse del “área cómoda” de la educación musical secular, para entrar en el “área de riesgo” de enseñar algo más que música. Habría que preguntar a los grandes inventores, o escritores, si sus mejores obras han sido metódicamente elaboradas, o se corresponden a un producto de la conciencia integrativa que conforma al ser. Si las sencillas lecciones de música, pueden producir esa capacidad creativa, que ayude a buscar respuestas a los problemas cotidianos, se estaría hablando de aprehender con una inteligencia integral. Esto cambia las metas. No se trata de formar a un músico, sino de construir a un individuo que se impregna de las miles de posibilidades de la música, para surgir como una persona más capaz y feliz.

Se debe agregar a estas conclusiones que ni la música, ni la enseñanza de la misma, per se; transmiten moral alguna, pero si refuerzan valores que entran dentro del sentido común. La música es amor, y los valores son influidos por los docentes y la forma como se aplica. Murray Schafer (2008, p. 32) opina al respecto de esta neutralidad:

A menudo se anteponen argumentos para justificar a la música sobre una base moral. Lutero, Milton y Burton defendieron a la música con vehemencia, basándose en que ésta forma hombres buenos y gentiles. Pero podemos justamente afirmar que este argumento se derrumbó cuando Beethoven fue adoptado por los nazis -que no fueron, por cierto, hombres gentiles. La música puede ayudar a promover muchas cosas; la sociabilidad es una de ellas, gracia, éxtasis, fervor religioso o político y sexualidad son algunas otras. Pero

la música en sí misma es fundamentalmente amoral. No es ni buena ni mala, y no hay evidencias concluyentes de una relación entre el carácter humano y las preferencias estéticas.

La enseñanza de la música, es entonces un arte que se adapta a las circunstancias y a la intencionalidad del entorno social, familiar y pedagógico, que sirve como catalizador para la inculcación de los valores, pero no los determina en sí misma.

REFERENCIAS

- Alonzo E., M. L., Pereira D., M. C. y Soto C., J. (2003): *La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención*. En Benso C., M. C y Pereira D., M. C. (Coords.): *El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Concello de Ourense, Fundación Santa María y Universidad de Vigo, Orense: Aurea.
- Arvelo, A. (2005). *Tocar y Luchar*. Documental. Caracas: FESNOJIV.
- Bachmann, M. L. (1999). *La rítmica de Jaques Dalcroze*. Madrid: Pirámide.
- Familia.ec. (2014). La Música afina la vida de su hijo. [Revista en línea]. Recuperado de: <http://www.revistafamilia.com.ec/articulos-portada/1060-la-musica-afina-la-vida-de-su-hijo>. [Consulta: 2014, julio 28].
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ramos Landrove, S. (2006). *El pensamiento de Emilé Jaques Dalcroze*. Valencia, Venezuela: Ignis.
- Ramos, J., Sosa, B. y Suárez Z (2012). Unidad Didáctica: Proyecto Murray Shafer. *Triángulo Suzuki*. [Documento en línea]. Recuperado de: <http://zejasbe.blogspot.com/2012/06/unidad-didactica-proyecto-murray.html>
- Murray Schafer, R. (2008). *El Rinoceronte en el Aula*. Buenos Aires: Melos

**ACCIÓN COMUNICATIVA, GOBIERNOS ELECTRÓNICOS E INFOCIUDADANÍA
EN LATINOAMÉRICA**

COMMUNICATIVE ACTION, CITIZEN AND ELECTRONIC GOVERNMENT
IN LATIN AMERICA

*Luis Alonso Hernández

Correo: luisalonzoh@gmail.com

Universidad Arturo Michelena

Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Arturo Michelena. Es Licenciado en Comunicación Social de la Universidad del Zulia, Magíster en Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo y actualmente Doctorando en Antropología Social y Cultural, de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

Sección: Investigación

RESUMEN

La investigación analizó elementos constitutivos y de impacto discursivo de la comunicación política internacional desarrollada por Venezuela y Colombia en la Web 2.0, durante octubre de 2014. De tipo cualitativa, analítica-descriptiva, el autor observó las páginas oficiales de los gobiernos de Venezuela y Colombia, para ello desarrolló una lista de cotejo, cuyos ítems fueron categorizados de la siguiente manera: Propaganda, identidad, imagen, participación ciudadana y transparencia. Al comparar los resultados, se aprecia una ligera diferencia entre los dos países. En la página Web colombiana, se observan mayores esfuerzos por hacer de la comunicación política, un mecanismo para llegar a los ciudadanos, sobre todo en lo que a construcción de identidad y la proyección de un país próspero se refiere. En la Web del Gobierno de Venezuela, se destaca una mayor presencia de elementos de propaganda, lo que evidencia que los asesores buscan de alguna manera, adoctrinar a la población para que acepte el llamado socialismo del siglo XXI.

Palabras clave: Gobierno electrónico, infoc Ciudadanos, comunicación política, acción comunicativa.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

The research analyzed discourse' constituent elements and impact on international political communication developed in October 2014 by Venezuela and Colombia in the Web 2.0. In a qualitative-type, analytical and descriptive study, the author watched the official pages of the governments of Venezuela and Colombia To collect the data, a checklist was designed, which items were categorized as follows: Propaganda, identity, image, public participation and transparency. By comparing the results, a slight difference can be seen between the two countries. In the Colombian website, greater efforts are noted for making political communication, a mechanism to reach out to citizens, especially as far as identity construction and projection of a prosperous country concerned. In the Web of the Government of Venezuela, greater presence of elements of propaganda stands, which shows that advisers seek somehow indoctrinate the population to accept the called socialism of the XXI century.

Keywords: Electronic government, informative citizens, political communication, communicative action.

Comunicación política en medios digitales

El acelerado desarrollo de internet ha generado grandes cambios en las estructuras sociales, entre ellos, las formas en las que el ser humano se comunica con sus semejantes. Esta transformación llegó a los gobiernos tradicionales latinoamericanos, que han adaptado el contacto con sus ciudadanos al plano digital, específicamente a través de la plataforma 2.0, la cual ofrece oportunidades de interacción con audiencias de interés nunca antes vista, originando el nacimiento de los gobiernos electrónicos y de infoc Ciudadanos.

Esta modalidad de contacto virtual propia de la comunicación política, está sufriendo un cambio significativo. Para Murphine (2001), permanece atada por reglas anticuadas de un viejo estilo de propaganda; sin embargo, la relación entre los gobernantes y gobernados está desarrollando, rápidamente, nuevas formas y tratamientos más ventajosos para la construcción de estructuras democráticas.

Para el crítico e investigador francés Wolton (2008) la comunicación política muestra:

Por un lado, que se trata de un lugar de enfrentamiento de discursos de desenlace incierto, pero también que ese enfrentamiento se realiza partiendo de tres discursos que se expresan legítimamente en una democracia: la información, la política y la opinión pública. (p.111).

Tomando en consideración el planteamiento del ya citado Wolton, se aprecia que en Latinoamérica los gobiernos que hacen vida dentro de aparentes y sanas democracias utilizan las bondades de la *red de redes* para transmitir información sobre políticas públicas, igualmente para enviar mensajes acerca de las ideologías que defienden los partidos que los llevaron al poder. Abreu (2006), expone que, de esta forma, se busca adoctrinar en lo interno y ganar simpatizantes en lo externo, lo que les garantizaría años de permanencia en el poder. Así, se puede apreciar la interdependencia existente entre *comunicación y política*, sobre todo en el momento en que alguna de las dos necesite de la otra para someter o tomar el poder. Desde luego, la comunicación política, además de emitir públicamente asuntos de Estado y mediatizar la política, crea espacios para la diatriba, donde los actores principales interactúan para generar los cambios tan necesarios, estos elementos son constitutivos en la comunicación cuando interviene en un contexto político.

Actualmente la comunicación política debe valerse de la *Web 2.0*, entendiéndose ésta como la superautopista de la información convertida en una plataforma de interacción jamás vista en la historia, con cabida para múltiples agentes sociales, "*capaz de dar soporte a y formar parte de una verdadera sociedad de la información, la comunicación y/o el conocimiento. Nace de la propia acción social en interacción con un contexto tecnológico nuevo*" (Sáez, 2007: 12).

En este contexto se aprecia la manera en que las sociedades latinoamericanas se ven enfrentadas constantemente a vertiginosos cambios culturales y tecnológicos. Paralelamente, los medios de comunicación se han valido de los contextos digitales para interactuar con los nuevos espacios para llegar directamente a la población, de allí la relevancia que la política Latinoamericana ha otorgado a las redes digitales, pues es la manera más efectiva de llegar la gente sin la engorrosa necesidad de esperar a recibir soluciones a sus problemas, o simplemente para enterarse de las novedades.

Igualmente, la concentración y conformación de poderosos grupos denominados *multimediales*, según Soto y Vásquez (2013), son “*sumados a las crisis de representación política y a la falta de credibilidad en las instituciones de algunos Estados, condicionan el afianzamiento de una relación compleja que involucra a todos los que viven en estas circunstancias, ya sea como actores o simples espectadores*”, en el marco de una perspectiva que tiende a instrumentalizarse como eje de los países del siglo XXI.

A partir de este escenario se consideró como objeto de estudio la acción comunicativa entre algunos gobiernos latinoamericanos y sus audiencias clave (infocidadanos) a través de los portales web oficiales, y la forma en que los gobiernos de Venezuela, con clara tendencia hacia la izquierda y, por otra parte, Colombia, con evidente simpatía hacia las políticas estadounidenses, envían mensajes a través de portales *Web* para interactuar con públicos nacionales y extranjeros, con el aparente fin de imponer modelos ideológicos sustentados en técnicas de propaganda.

Por ende el estudio partió de analizar los elementos constitutivos y de impacto discursivo de la comunicación política internacional desarrollada por Venezuela y Colombia en la *Web 2.0*.

La acción comunicativa desde la perspectiva teórica

Desarrollada por el filósofo alemán Habermas, se sustenta en la intersubjetividad que debe alcanzarse con el acto comunicativo, es decir, la validación del mensaje por parte del receptor. Explica las fallas que presenta la sociedad moderna, valiéndose de las teorías clásicas de autores anteriores, como Marx. El autor define la *acción comunicativa* como la interacción entre dos o más sujetos que construyen una relación interpersonal por medio del lenguaje (tanto verbal como extra-verbal), con el objetivo de coordinar las acciones para llegar al *consenso mutuo*, en relación a una situación concreta.

Expone que la acción comunicativa es *la comunicación innata y el discurso* (Habermas, 1999):

El discurso puede entenderse como aquella forma de comunicación emancipada de la experiencia y despreocupada del actuar cuya estructura garantiza que solo pueden ser objeto de la discusión pretensiones de validez problematizadas, sea de afirmaciones, de recomendaciones o de advertencias; que no habrá limitación alguna respecto de participantes, temas y contribuciones, en cuanto convenga al fin de someter a contraste esas pretensiones de validez problematizadas; que no se ejercerá coacción alguna, como no sea la del mejor argumento, y que, por consiguiente, queda excluido todo otro motivo que no consista en la búsqueda cooperativa de la verdad (p. 180).

A propósito, destaca “...todo consenso descansa en un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, y para ello hay que suponer que los sujetos que actúan comunicativamente son *capaces de criticarse recíprocamente*” (p. 168).

Comunicación Política y WEB 2.0

La *comunicación política* es más que dos conceptos separados uno de otro, a tal punto que Lemieux (1998), señala que “*los modelos de estudio de la comunicación política tienen poco que ver con la teoría política y que teorías de la comunicación han invadido campos de la política distintos al de la comunicación política*”

Desde las instituciones políticas se hacen grandes esfuerzos multidisciplinarios para informar a la ciudadanía sobre la gerencia en que aplican políticas públicas en beneficio del colectivo, es decir, la forma en que satisfacen las necesidades de la población, de modo que, se busca que las audiencias sientan alguna identificación por quien emite el mensaje, alcan-

zando de esta forma la llamada intersubjetividad que indica Habermas. En este contexto entran en juego conceptos vigentes hoy día como el de Sartori (1980), quien menciona que " *las comunicaciones relativas a la asignación autorizada de valores*; el de Lemieux (1998), que propone " *un modelo para entender las maneras en que la política incide de manera particular y específica en la relación emisor-receptor al brindarle al mensaje recursos humanos, estatutarios, relacionales, materiales, de acción, informacionales y normativos, propios de la política y no de la comunicación.* "

Igualmente, es destacable el del propio Graber (1999), que define a la misma como " *la construcción, el envío, la recepción y el procedimiento de mensajes que pretenden tener un impacto significativo en la política. De esta forma, los conceptos y procesos de comunicación política se refinan en los países altamente desarrollados, donde cada vez más los patrones políticos se rodean de asesores, que diseñan y elaboran estrategias para lograr una comunicación política eficaz*". Tanto política, de acuerdo con Aristóteles (323 a. C.): " *...es la más subjetiva de las ciencias, por lo complejo del proceder humano en su conjunto*". Sin embargo, ésta ha ido consagrando sus funciones hacia la vida de las comunidades donde, con ayuda de la comunicación, ha estado al servicio del hombre durante siglos.

Es otras palabras, en la actualidad no puede vislumbrarse una comunicación política alejada del contexto digital. Esta participación, entendiendo a la democracia como el gobierno de la opinión, podría ser desfavorable o a favor del dirigente. Lo importante, sin duda, es que el político o gobierno encuentre las vías necesarias para conectarse con los ciudadanos que hoy más que nunca apelan al contacto vía redes digitales. En este sentido, si no existen los canales informativos se margina al ciudadano de saber " *...si son correctas o justas las decisiones que afectan a su vida cuando son tomadas por el grupo en el poder, tampoco podría conocer a sus gobernantes y menos aún realizar una democracia participativa*" (Ochoa, O., 2000: 71).

En lo que se refiere a la Web 2.0, Cobo y Pardo (2007), revelan que " *la web 2.0 nació a mediados de 2004 y creció hasta ser portada de los principales semanarios mundiales en las navidades de 2006. Este fenómeno tecno-social se popularizó a partir de sus aplicaciones más representativas y la sobreoferta de cientos de herramientas intentando captar usuarios o generadores de contenidos.*

Con ello, es importante reconocer los avances en plataformas digitales pues han permitido que la política sea un aspecto más conocido y no un elemento del cual el ciudadano no tiene voz, o peor aún participación.

Al contrario de lo expuesto, son las redes digitales un lugar de encuentro importante en la comunicación política y sus actores, pues el político se enfrenta a un cúmulo de aspectos que ponen a prueba su liderazgo y la resolución de conflictos; esto se debe a la inmediatez del mensaje que sin duda ofrece ventajas a la hora de crear mensajes eficientes al ciudadano.

Metódica

La investigación se enmarcó en el paradigma **cuantitativo** de tipo analítico-**descriptivo**. En cuanto a los instrumentos, se aplicó la técnica de *la observación estructurada*, la cual se encuentra " *...sometida a un conjunto de condicionamientos que permite el refinamiento de nuestros sentidos a partir del empleo de una serie de técnicas, con el propósito de que los datos se hagan asequibles y se puedan obtener de la realidad estudiada*" (Balestrini, 2002: 148); cuyos registros se recolectaron en una *lista de cotejo*, la cual permitió posteriormente hacer un análisis descriptivo entre los cuatro gobiernos objeto de estudio

Para aglutinar los ítems de la lista de cotejo el investigador estableció la categorización:

Categoría 1: Propaganda.

Categoría 2: Identidad.

Categoría 3: Imagen.

Categoría 4: Participación ciudadana.

Categoría 5: Transparencia.

Categoría 1: Propaganda. Vinculado a factores que relacionan claramente la gestión de gobierno con el partido que representa al presidente de turno. Se hace referencia a la utilización en las páginas oficiales del color del partido, los símbolos del partido, la imagen del Jefe de estado, mensajes cuyo contenido busquen adoctrinar, gestión de gobierno y el slogan del gobierno.

Categoría 2: Identidad. Abarca aspectos relacionados a la identidad del país, elementos que permiten identificar a la nación como una marca. En este caso, ítems relacionados a la misión y visión, el empleo de símbolos patrios, impulso al turismo, cultura popular y la proyección de ciudadanos célebres.

Categoría 3: Imagen. Se relaciona al posicionamiento que se pretende hacer del país desde el gobierno, destacando en los portales Web los atractivos para la inversión extranjera, la difusión de una imagen próspera y sólida, así como una economía estable.

Categoría 4: Participación ciudadana: Contempla todas las herramientas 2.0 que facilitan la interacción del gobierno con sus ciudadano, contactos directos vía e-mail, Twitter, Facebook, YouTube y tecnología multimedia. Además de la interacción entre ciudadanos y gobierno a través de esta modalidad.

Categoría 5: Transparencia: Tiene que ver con aspectos que generen confianza en la población, mostrando los balances de gobierno, mecanismos de contraloría social, sección de noticias donde se muestre la gestión de gobierno y links de otras instancias gubernamentales, para que se conozca su trabajo. Constituye los ítems del 20 al 25.

Venezuela: www.gobiernoenlinea.gob.ve

Propaganda: En el caso venezolano se aprecia una fuerte carga propagandística en la página oficial www.gobiernoenlinea.gob.ve, en la cual se observa una gran presencia del ex presidente presidente Hugo Chávez Frías, lo cual podría interpretarse como una forma de identificarse con los seguidores del PSUV, tomando en consideración la gran influencia del fallecido mandatario en las masas, específicamente en las clases más pobres de la población.

En este caso, puede vislumbrarse la figura presidencial como elemento semiológico en diversos elementos de la web, se está rindiendo culto a la personalidad, que es un elemento influyente en la propaganda política. De la misma manera se aprecian mensajes doctrinarios, vinculados a la soberanía. Se observa además un link que lleva al internauta al que fue el blog personal del ex presidente Chávez www.chavez.org.ve, en el cual se pueden leer mensajes con fuerte carga propagandística, testimonio gráfico de la vida del mandatario y una fuerte carga del color rojo, característico de la revolución.

Se muestran informaciones sobre la gestión del gobierno, o lo que el gobierno denomina los logros de la revolución. Emplea además símbolos patrios, para jugar con el nacionalismo que defiende el jefe de Estado. Usan como slogan "gobierno en línea, la red que nos integra".

Identidad: En cuanto a la identidad, una vez revisados los resultados de la lista de cotejo se puede destacar que la conformación de la imagen es medianamente aceptable. No se informa acerca de la misión y visión del gobierno, lo que genera desinformación entre los visitantes a la página, acerca de hacia dónde se enfoca el Ejecutivo venezolano. Sin embargo, se busca un acercamiento con la población, apelando al recurso de los símbolos patrios, en especial, la bandera nacional.

Destaca a gran escala paisajes del Macizo Guayanés y Canaima, es decir, que proyecta e incentiva el turismo, igualmente muestra aspectos de la cultura popular, entre ellos la fabricación de chinchorros y elementos propios de la gastronomía. No muestra ni difunde logros de venezolanos dentro o fuera del país, es decir, que por lo menos en este portal, poco o nada se difunde acerca de la vida de atletas, artistas plásticos, poetas, músicos, entre otros.

Imagen: En cuanto a proyección de la imagen, la recolección de información fue nula. En el portal no se muestran atractivos para la inversión extranjera, tampoco se muestran imágenes de un país próspero, es decir, fotografías o videos del impulso del sector construcción y/o científico tecnológico. La misma percepción aplica para la imagen de un país económicamente estable.

Participación ciudadana: Si a la interacción entre el Gobierno y los ciudadanos se refiere, el cien por ciento de los ítems tiene percepción positiva. El portal emplea como mecanismo de participación ciudadana las redes sociales, propias de la Web 2.0. Presenta correos electrónicos para el contacto directo, cuenta de Twitter, de Facebook, Youtube y tecnología multimedia. Se puede palpar el trabajo de los comunicadores al servicio del gobierno venezolano, en la formación de “ciudadanos digitales” o “infocidadanos”. Se da entonces una identidad a quien escribe; Es decir al existir un contacto directo no hay duda para el que es parte del proceso político y los cambios.

Transparencia: Sobre la transparencia, se observan esfuerzos por mostrar una imagen de cero corrupción. Se pueden leer informes de gestión, noticias gubernamentales, links a otras dependencias del Ejecutivo donde se informa de su administración, sin embargo, no se presentan mecanismos de contraloría social online. Tampoco se aprecian presentación de informes de gestión, de modo que la ciudadanía pueda conocer a través de Internet, la memoria y cuenta del Ejecutivo Nacional.

Al respecto, Páez y Castaneda (2005), destacan los notables avances en materia de políticas públicas sobre tecnologías de comunicación e información, a partir de la visión del visionario ex ministro de Ciencia y Tecnología Carlos Genatios, cuya estrategia estaba dirigida al *“desarrollo de estrategias, políticas, programas y marco regulatorio, de manera coordinada y articulada entre los órganos del poder público y el sector privado, principalmente con el sector productivo, de forma tal, que permita la inversión, el desarrollo y la consolidación de las TIC en todos los ámbitos del Estado y de la sociedad”*

Análisis Colombia: www.presidencia.gov.co

Propaganda: Se aprecia una página muy bien diseñada con predominio del color rojo en titulares de algunas informaciones. Casualmente el rojo no es un color que caracterice a los gobiernos de centro-derecha, no obstante, en este caso el investigador lo asocia a la bandera colombiana, cuyo tricolor cuenta con una franja de ese color.

También se emplea la figura presidencial, lo que es una constante en las dos páginas observadas y se informa sobre la gestión de gobierno, sin la preponderancia de mensajes ideológicos, como si ocurre en Venezuela. Sin embargo, en este caso, se dedica una pes

taña informar sobre la biografía del Jefe de Estado. Igualmente se presenta el slogan del gobierno, en este particular "Todos por un nuevo país, Paz, Equidad, Educación".

Identidad: La Presidencia colombiana se esmera a través del portal Web en afianzar la identidad del colombiano, por esta razón se destaca en la página www.presidencia.gov.co, las secciones "Colombia en el mundo", símbolos patrios como el himno nacional, además de la cultura popular, es decir, gastronomía, tradiciones, bailes, música, artesanía, entre otros, evidenciando de esta forma, una campaña por enaltecer el orgullo neogranadino, lo que se une a otras campañas de televisión a nivel internacional, entre ellas la transmitida en CNN "Colombia, el riesgo es que te quieras quedar".

Imagen: Acerca de la proyección de la imagen, se aprecia en esta página que se presenta a un país que atrae la inversión extranjera, con imágenes que refieren al parque industrial sólido, fuerte. También se alude al Plan de Acción del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos, lo que permitirá la inversión estadounidense en Colombia, reforzando la importancia que posee que un país de primer mundo, desee invertir en Colombia.

Participación Ciudadana: Sobre participación ciudadana, al igual que otros países de la región se usan las bondades 2.0 para interactuar con los ciudadanos. Se ofrece una herramienta de contacto directo, la cuenta de twitter @infopresidencia y la personal del presidente @juanmansantos, mostrando los últimos mensajes escritos. Se aprecia adicionalmente enlace a Facebook, Youtube, Instagram y correo institucional. También secciones como Presidencia TV y mecanismos para descargar la App móvil Infopresidencia. Igualmente, muestra secciones con información que invita a los infocidadanos, a contribuir a controlar el chikunguña.

Transparencia: También hay indicios de una gestión transparente, o por lo menos es lo que se percibe a través de la información suministrada en la página de la presidencia colombiana. Se muestran balances de la gestión de Juan Manuel Santos, elementos de Contraloría Social, memoria y cuenta, así como noticias de interés colectivo. Se presenta la Ley de Transparencia, el Plan Operativo 2015, la agenda presidencial, lo que evidencia los esfuerzos por mostrar lo que hace el presidente colombiano. Además, se presentan enlaces a otras instancias de gobierno.

Izquierda vs Derecha

Al comparar los resultados de la lista de cotejo, se aprecia una ligera diferencia entre los dos países, pues se nota que en la página Web colombiana, mayores esfuerzos por hacer de la comunicación política, un mecanismo para llegar a los ciudadanos, sobre todo en lo que a construcción de identidad y la proyección de un país próspero se refiere. Sin embargo, en la Web del Gobierno de Venezuela, se destaca una mayor presencia de elementos de propaganda, lo que evidencia que los asesores buscan de alguna manera, adoctrinar a la población para que acepte el llamado socialismo del siglo XXI.

En el caso de la imagen, el Gobierno de Venezuela no presenta la construcción de una nación próspera, y por ende, sin beneficios para la inversión privada, mientras que en el portal colombiano, se puede vislumbrar una amplia gama de imágenes vinculadas a sectores construcción, lo que revela dinamismo en la economía, entre ellos el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos.

En participación ciudadana, ambos tienen una percepción positiva, al poner a disposición del público redes sociales y correo para mantener el contacto, sin embargo, en transparencia, el gobierno de Venezuela no exhibe memorias y cuentas actualizadas ni auditorías propias de la auditoría social, aspectos que si reconoce la Web colombiana.

Partiendo de los postulados de la Acción Comunicativa del ya citado Habermas, que plantea una acción comunicativa entre dos o más sujetos que se vinculan en una relación interpersonal por medio del lenguaje (incluyendo los elementos verbales como extra-verbales con el objetivo de coordinar las acciones para llegar al consenso mutuo, en relación a una situación concreta, se puede destacar que el Gobierno de Venezuela, busca esta interacción y este consenso, haciendo hincapié en elementos semiológicos propios de la revolución del siglo XXI. Para ello utiliza técnicas de propaganda, colores identificativos como el rojo y fragmentos de discursos emitidos por el ex presidente Chávez. De esta forma se persigue la recepción de mensajes sin ruidos, especialmente entre los seguidores del PSUV.

Hay que destacar la dificultades que pudieran presentar estos mensajes dentro de un público neutro, que no se vincula ni acepta la fuerte carga doctrinaria de la página Web, por lo que es difícil alcanzar el consenso mutuo o la intersubjetividad que destaca Habermas en su teoría.

Igualmente se ponen en duda las pretensiones de validez que expone Habermas (1981), al señalar que el mensaje enviado por el emisor, para que sea aceptado, debe parecer verdadero, lo que es cuestionable para un gobierno que destaca la contraloría social, pero no otorga mecanismos on line, para que el pueblo pueda auditar la gestión.

En el caso colombiano, se aprecia en la página electrónica de la Presidencia a una Colombia con atractivos para la inversión extranjera, con imágenes de un parque industrial sólido, fuerte. También se informa sobre el Plan de Acción del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos, lo que permitirá la llegada de inversión estadounidense en Colombia, reforzando la cara de una nación próspera, con mayores atractivos que sus vecinos.

A manera de conclusión

Dentro de los rasgos o elementos de la comunicación política empleadas por los países latinoamericanos, es la propaganda la que más usan los gobiernos estudiados, especialmente Venezuela, cuyos mensajes además de posicionarse en la opinión pública internacional, también buscan adoctrinar a la población, exaltando además la figura del líder, rindiendo culto a la personalidad de Hugo Chávez, quien a pesar de su muerte, sigue apareciendo en reiteradas ocasiones en las páginas electrónicas del Gobierno.

Por otra parte, el Gobierno de Venezuela no muestra en la Web 2.0 la construcción de una nación próspera, con amplios beneficios para la inversión privada, mientras que en el portal colombiano, se puede apreciar una amplia gama de imágenes vinculadas al sectores construcción, lo que revela dinamismo en la economía, entre ellos el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos.

Hay que destacar que en tiempos de globalización los gobiernos latinoamericanos, tanto de izquierda como los que avalan las políticas estadounidenses, son conscientes de la presencia mundial que les ofrece Internet, por lo que aprovechan arduamente esta herramienta como base de la comunicación política, además de estar en contacto con sus ciudadanos y con el mundo en general, le ofrecen a los ciudadanos una ventana del llamado infogobierno.

Se concluye también que la presencia en la Web 2.0 por parte de países latinoamericanos no es homogénea, pero gobiernos como el de Venezuela intentan tener una mayor influencia en la arena internacional. Se comprueba que están enfocados en diseñar y tener en acción estrategias de comunicación política internacionales.

Siguiendo con el caso venezolano, el gobierno de izquierda de Nicolás Maduro al igual que su antecesor Hugo Chávez, hace un uso más consistente de las herramientas Web para propagar sus puntos de vista, lo que revela que este fenómeno se explica porque los países pro Estados Unidos no buscan cambiar una forma de gerenciar, en cambio los de izquierda

tratan de consolidar el socialismo en sus naciones, por eso aprovechan y bombardean mensajes propagandísticos a través de esta ventana.

Se reafirma con esta investigación sobre los infogobiernos, que las herramientas de la Web 2.0, permiten mayores niveles de horizontalidad en los procesos comunicativos, ya que abren una puerta genuina para que los ciudadanos (desde cualquier parte del mundo) se comuniquen con sus gobiernos o expongan sus criterios sobre asuntos de relevancia local, nacional o internacional.

Por estas razones se recomienda a los distintos gobiernos nacionales, regionales y municipales, a estar conectados en la Web e interactuar como gobierno para generar opinión pública en sus ámbitos de interés, pero sin exagerar con la propagación de mensajes exagerados y culto desbordado a la personalidad, ya que puede generar rechazo en diversos sectores sociales, dificultando lo que Habermas (1989) llama la intersubjetividad.

REFERENCIAS

- Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora un Proyecto de Investigación*. Caracas, Venezuela: Consultores y Asociados.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. México.
- Graber, D. (1999). Comunicación Política: alcance, progreso, promesa. En Finifter, A. (compilador), *Ciencia Política: El Estado de la disciplina II*. Washington D.C., Estados Unidos. APSA.
- Habermas, J. (1981, 1993). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona, España.
- Lemieux, V. (1998). Un modelo comunicativo de la política. En Gauthier, G., Gosselin, A. y Mouchon, J. (compiladores) *Comunicación y Política*. España: Gedisa.
- Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos. (1999). Caracas, Venezuela.
- Murphine, R. (2001). Cambios en la Comunicación Política. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. Quito, Ecuador.
- Ochoa, O. (2000). *Comunicación política y opinión pública*. México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Páez, A. y Castañeda, H. (2007). *Evolución del gobierno electrónico en Venezuela*. Temas de Comunicación, Comunicación Política. Caracas, Venezuela. Ediciones UCAB.
- Sáez, F. (2007). *La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet*, TELOS. Edición 65. Fundación Telefónica.
- Sartori, G. (1980). *Partidos y Sistemas de Partidos*. Madrid, España: Alianza.
- Soto, C y Vásquez, G. (2013). *Uso de los medios de comunicación en la educación. Desarrollo de la funcionalización pedagógica de los productos mediáticos y culturales en la educación latinoamericana*. Universidad del Bio Bio. Chile.
- Wolton, D. (2008). *Las contracciones de la comunicación política*. Comunicación y Política. Barcelona, España.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. (2014). [Página Web oficial]. Disponible en: <http://gobiernoenlinea.gob.ve/home/homeG.dot> Fecha de la consulta: octubre 2014.
- Gobierno de la República de Colombia. (2014). [Página Web oficial]. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Paginas/Presidencia.aspx> Fecha de la consulta octubre 2014.

**ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE FIGURAS Y CUERPOS
GEOMÉTRICOS EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL**
ERRORS IN LEARNING OF FIGURES AND SOLID GEOMETRIC
IN GENERAL EDUCATION MEDIA

* Emma Dayana Tovar

Correo: dayi_18_24@hotmail.com

** Liliana Mayorga

Correo: lilianapatriciamayorga@yahoo.es

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo**

* Licenciada en Educación, mención Matemática (2004), candidata al título de Magíster en Educación Matemática. Profesora de matemática en la U.E. Arturo Michelena, Bejuma Edo. Carabobo.

**Profesor Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, mención Matemática (2004), Magíster en Educación Matemática (2010), Cursante del Doctorado en Educación Cohorte 2011 (FaCE-UC), adscrita a la línea de investigación doctoral Teorías Educativas y del Aprendizaje.

Sección: Investigación

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad caracterizar los errores cometidos por los estudiantes durante el aprendizaje de las figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional "Arturo Michelena". Se fundamentó en la propuesta del didacta Jean Astolfi. La perspectiva metodológica estuvo regida dentro del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con método etnográfico; adscrito a la línea de investigación Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Educación Matemática. Para obtener información, se utilizó la observación directa y las entrevistas; se realizó el proceso de categorización y luego se procedió a aplicar la técnica de la triangulación. Los hallazgos reflejaron que los estudiantes cometieron errores en cada actividad realizada, enfatizándose en las subcategorías: comprensión de las instrucciones, concepciones alternativas, procesos adoptados, hábitos escolares, sobrecarga cognitiva y transferencia entre disciplinas. Se recomienda, generar un clima de trabajo que favorezca la autonomía y libertad.

Palabras Clave: Aprendizaje, Error, Geometría, Enseñanza.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

The objective of this research is to characterize the mistakes made by students during the learning of figures and geometrical bodies in the first year school in the “Arturo Michelena” National Educational School. This study was based on the categorization of didactic errors proposal by Jean Astolfi. The methodological perspective was framed within the interpretative paradigm under a descriptive qualitative approach, with ethnographic method; assigned to the research Teaching, Learning and Assessment in Mathematics Education. Direct observation and interviews were used, the categorization process was carried out and then the technique of triangulation was applied. The findings obtained showed that students made mistakes in every activity proposed, emphasizing in the subcategories: understanding instructions, alternative concepts, processes adopted, school habits, cognitive overload and transfer between disciplines.

Keywords: Learning, Errors, Geometry, Education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la matemática es un elemento esencial en cualquier sistema educativo, puesto que es importante conseguir en todos los ciudadanos el requerimiento de un nivel adecuado de conocimiento científico, pero también este objetivo es difícil de lograr y, en consecuencia, se requiere la concurrencia de todos los recursos del sistema escolar. En Venezuela, se han realizado múltiples intentos en función de mejorar la calidad educativa adaptándola a las exigencias cambiantes de las diferentes áreas del saber. Estos esfuerzos se orientan en una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva desde las aulas, en relación amplia con la comunidad signada por la participación auténtica para el desarrollo del país; permitiendo así que el proceso de aprendizaje sea significativo para cada estudiante.

La Geometría una herramienta para el aprendiz

La Geometría permite a los estudiantes visualizar, modelizar e interpretar el espacio físico en donde se desenvuelve, por esto es relevante que el mismo se apropie de los diferentes contenidos inherentes al área de conocimiento. En este sentido, se señala dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geometría, en específico el contenido de Figuras y Cuerpos Geométricos, se ha evidenciado la necesidad en los educandos de desarrollar habilidades del pensamiento que les permita la comprensión óptima a nivel de la información esto es debido a la existencia de diversos errores al momento de resolver un determinado problema. Es de allí, es importante caracterizar los errores cometidos por estudiantes en el contenido de las figuras y cuerpos geométricos en Educación Media General ya que es inquietante descubrir estudiantes que han obtenido un alto rendimiento académico en la Educación Básica, presentan serias dificultades en el aprendizaje de las asignaturas del nivel medio y superior, tal como lo indica Franchi y Hernández (2003). Esto se evidencia con los estudiantes que culminan la primaria y se enfrentan a diferentes asignaturas con distintos docentes especialistas en el área, a lo cual no están acostumbrados, esta situación se presenta a nivel de liceos y universidades, la razón de los diversos errores presentados en el aprendizaje de la geometría se ha atribuido a factores de diversas índoles en el nivel básico; por ejemplo, incumplimiento de los contenidos programáticos, poca motivación hacia el estudio de la geometría, malos hábitos de estudio, asumen métodos incorrectos, establecen conceptos falsos sobre un objeto matemático, debilidades en el lenguaje referente a esta ciencia, confunden las definiciones, entre otros.

El rendimiento académico que registran los estudiantes en esta asignatura y materias afines demuestra el nivel de aplazados, lo cual obedece según Espinosa (2000), “a diver-

los factores, uno de los cuales es el error en el cual incurren los estudiantes en su trabajo de matemáticas” (p.64). De hecho, en una investigación, presentada por Vilchez (1999) se subraya que el estudio de la matemática en los centros educativos costarricenses, tanto en la educación básica como en educación superior, es sumamente complejo, los estudiantes muestran una apatía automática frente a los retos que le imponen la rigurosidad y la abstracción, características propias de esta ciencia. Venezuela no escapa de esta dificultad, los estudios tanto cuantitativos como cualitativos así lo señalan, mostrando resultados bajos en el aprendizaje matemático, además de problemas con respecto a su enseñanza, ya que los educandos cometen errores a la hora de realizar un ejercicio o resolver un problema.

Un estudio, el cual constituye un buen elemento de referencia, es el destacado en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes cuyas siglas en inglés son (PISA); realizado en Colombia por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el año 2013 donde Venezuela no se ha integrado. En el mismo se destaca lo siguiente:

En todas las áreas, los puntajes promedio de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE. En matemáticas, el puntaje de Colombia (376) es inferior a los obtenidos por 61 países y no es estadísticamente diferente de los observados en los países que obtuvieron los tres puntajes más bajos: Catar, Indonesia y Perú. (ICFES, 2013; p. 7).

Por otra parte, en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena” específicamente en primer año, se observó mediante un informe de rendimiento académico en la asignatura de matemática, suministrado por el Departamento de Evaluación y Control de Estudios demostrando que el rendimiento del primer lapso en el año escolar 2010-2011 fue de 40,9 por ciento de estudiantes aprobados, mientras en el segundo lapso fue de 48 por ciento, y el tercer

lapso respectivamente fue de 50,6 por ciento; indicando el bajo porcentaje de los estudiantes aprobados en la materia, de acuerdo a estos datos, se muestra la realidad en la institución.

Es evidente que la didáctica de la geometría es una disciplina autónoma, en un campo teórico - práctico, donde el error es parte coherente de un proceso cognitivo realizado por el estudiante y no debe ser considerado como una falta de conocimiento o distracción del aprendiz, en primer año de educación media abarca el estudio de figuras y cuerpos, este material es de carácter formativo, porque hace énfasis en el uso del razonamiento formal y sistemático para la resolución de problemas. Para Briceño (2011) “El error es una estrategia que permite la construcción del aprendizaje, siempre y cuando se desarrolle un ambiente con un clima que fomente las disposiciones positivas hacia el desarrollo crítico-constructivo-creativo” (p. 175); de allí, según la experiencia de la investigadora refleja que el estudiante tiene mayor dificultad para aprender geometría ante cualquier otra operación en los números enteros, lo cual responde en gran medida al requerimiento del razonamiento lógico-formal.

En la actualidad se puede notar con preocupación la problemática existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría en especial en el contenido de figuras y cuerpos geométricos, según Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís, Rodríguez, y Garza (2005) aseguran: “se ha observado que los estudiantes tienen serias dificultades al enfrentarse a sus cursos de geometría, en particular al hacer demostraciones, y una manifestación de esto es el alto índice de reprobados, lo cual es común en diferentes escuelas” (p.152). Esto indica, los educandos presentan errores en la representación, identificación, caracterización de figuras y cuerpos geométricos según su apariencia global.

Además, esta situación es la representación de las deficiencias en la formación de conceptos geométricos al momento de identificar las diversas formas en su entorno, diferenciar las

figuras de los cuerpos en geometría, al igual que la falta de interpretación de cada uno de los símbolos matemáticos presentes en esta rama en el momento de identificar cualquier figura o cuerpo geométrico que se encuentre en su medio. Franchi y Hernández (2003) resalta:

...muchos de los errores que cometen los estudiantes de geometría involucran a su vez errores derivados del mal uso de las definiciones básicas, del desconocimiento de las nociones geométricas, y algunos otros se derivan de la resistencia a utilizar el razonamiento lógico básico para demostrar proposiciones en geometría. (p.64)

Al respecto Ferreira (2010) indica que “los estudiantes presentan muchas dificultades para la adquisición de conocimientos geométricos, tales como: identificación, caracterización de figuras y cuerpos, esta situación es reflejo de deficiencias en la formación de conceptos al momento de identificar las diferentes formas en su entorno, diferenciar las figuras de los cuerpos, al igual que en el desarrollo del pensamiento geométrico” (p.4) se refleja en el estudio que los estudiantes generan una falta de interpretación de cada uno de los objetos matemáticos (símbolos) presentes en la rama de la geometría al momento de visualizar, identificar, reconocer las figuras y cuerpos presentes en su entorno.

Es por esto, las estrategias manejadas por un docente para hacer uso de los errores de los estudiantes deben ser una fuente de aprendizaje y su posterior superación por oposición a un nuevo conocimiento, dependen del tipo de error manifestado el aprendiz, de allí es imprescindible conocer los diferentes errores que comenten los educandos en esta área. Abordar los errores hasta llegar a superarlos implica un fuerte trabajo ya que deben generarse situaciones didácticas suficientes durante las diferentes sesiones de clase las cuales aborden las debilidades existentes y así el educando reestructure sus esquemas cognitivos permitiendo así que lo cambie o simplemente lo olvide, pero ¿Cómo caracterizar los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de las figuras y cuerpos geométricos en Educación Media General?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Caracterizar los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de las figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.

Objetivos específicos:

1. Identificar los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.
2. Describir los errores presentes en el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.
3. Clasificar los errores que cometen los estudiantes en el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos, en atención a la taxonomía de J. Astolfi, en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.
4. Interpretar las causas de los errores presentes en el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.

Relevancia de la Investigación

La presente investigación posee relevancia académica ya que atiende las necesidades presentes en la Didáctica de la Matemática específicamente en jóvenes de edades comprendidas entre los once (11) y trece (13) años, cursantes el primer año en la Unidad Educativa Nacional "Arturo Michelena" ubicada en Bejuma Estado Carabobo, señalando que el mismo está adscrito bajo la línea de investigación de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Educación Matemática, permitiendo reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, ofreciendo una información significativa mejorando la praxis educativa y por ende el rendimiento académico de los estudiantes. Para Ortega y Pecharromán (2014)

El conocimiento de los errores pretende motivar estrategias didácticas para su prevención, lo que profundiza en el conocimiento del proceso de enseñanza de los conceptos. Por esta razón, es importante dar a conocer dónde y cómo se producen los errores en el aprendizaje de los conceptos con el fin de tratar de evitar el fracaso escolar que se produce en estos niveles educativos. (p.220)

Cabe destacar que existen escasos estudios sobre Geometría, específicamente sobre los tipos de errores presentados en su aplicación, caso contrario sucede con estudios referentes a Aritmética y Álgebra los cuales son notables y han brindado grandes aportes a las ciencias como tal. Pero aun así se hallan situaciones diarias en el aula donde se manifiesta la necesidad del reconocimiento de formas, relaciones o estructuras de superficies y cuerpos, y en definitiva del uso de la geometría por lo que es indispensable reconocer los esquemas cognitivos inadecuados en aras de implementar un desempeño satisfactorio en la labor.

Fundamentación teórica

Taxonomía del error desde la perspectiva de Jean Pierre Astolfi.

La palabra taxonomía engloba todo lo relacionado con el término orden, trata de la ordenación y jerarquización de algo, en este caso cuando se trata de la taxonomía del error como tal, busca en caracterizar las equivocaciones que un estudiante comete tomando en cuenta que el error se debe considerar como un producto de un conocimiento anterior que en su momento le ayudó a resolver un determinado ejercicio o problema de manera exitosa pero ahora se refleja de forma falsa o simplemente es inadaptado, entonces este término no puede considerarse sólo como la convicción de la ignorancia, de la incertidumbre o del azar. Los errores constantes se reproducen una y otra vez pues están ligados a la manera de conocer del estudiante y también, porque ha tenido éxito utilizando el procedimiento que ahora ya no le es útil.

En este mismo sentido es relevante señalar a la hora que el estudiante reestructure sus conocimientos anteriores ya sea que los rehaga o los olvide, se tome en cuenta la clasificación del mismo con diferentes taxonomías existentes. Según Jean Pierre Astolfi, investigador Francés en Didáctica de las Ciencias, estableció una tipología para los errores que constituye una perspectiva general de los mismos, pretendiendo romper con las categorías tradicionales adaptadas.

En este mismo sentido, Astolfi (1999), sostiene "los errores se presentan como síntomas principales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje logrando con esto identificar las dificultades de los estudiantes" (p.49). Este autor está convencido de que es posible apoyarse en los errores cometidos por los educandos para analizar lo que se expande en cada clase y así realizar una mejor intervención educativa; por esto plantea poner al error en el centro del proceso enseñanza y aprendizaje. Por las anteriores reflexiones, el autor propone una clasificación del disonante cognitivo donde se tenga en cuenta la naturaleza del mismo,

ya que de ese modo se hace fácil el estudio del paradigma que muestren las mediciones y así remediar el mismo.

Se presentan diferentes modelos que conllevan a la clasificación del error, señalando con esto, el estudiante puede cometer el mismo en cualquier situación o asignatura, cuando se trata de matemática los estudiantes suelen ejecutar errores debido a la *redacción y comprensión de las instrucciones*, éstos se presentan por la dificultad que tienen los educandos para comprender los enunciados de las actividades propuestas, también se tienen los errores como resultado de *hábitos escolares o de una mala interpretación de las expectativas*, así lo presenta el teórico Astolfi, refiriéndose con esto que los discentes en la escuela incorporan rutinas tales como: el problema propuesto se resuelve sólo utilizando los nuevos conceptos aprendidos, por esto se desmotivan a responder cualquier interrogante, entonces esperan al docente, éste hace el respectivo ejercicio o problema, esto ocurre también cuando desconfían de lo que están haciendo.

En este mismo orden de ideas, se tienen los errores como resultado de las *concepciones alternativas*, éste está vinculado con los obstáculos, es decir, el aprendiz se equivoca porque tiene arraigado un conocimiento o un procedimiento que lo condujo a una respuesta exitosa en el pasado, pero ya no le sirve. Otro modelo sería el error ligado a las *operaciones intelectuales* implicadas, expresándose que en algunas ocasiones las operaciones se deben poner en funcionamiento y no están disponibles en el discente, bien porque su nivel de desarrollo cognitivo aún no se lo permite. Se presentan además los errores en los *procesos adoptados*, éstos surgen cuando el estudiante decide apartarse del método dado en clase y utiliza otro procedimiento.

Conjuntamente con esta clasificación se encuentran los errores debidos a una *sobrecarga cognitiva de la actividad* a realizar, obteniéndose con esto tareas que exigen poner en funcionamiento la memoria de trabajo porque es de realización inmediata, falta tiempo para pensar, buscar información, corroborar datos, entre otros. En estos casos, un incremento de la complejidad de la tarea puede hacer presentar en el sujeto respuestas inciertas.

También se adquieren errores en aquellas donde su *origen está en otra disciplina*, estas faltas surgen por el desconocimiento de contenidos correspondientes a otras disciplinas. Asimismo, los errores causados por la *complicación propia del contenido*, la resolución de toda situación problemática implica realizar un esfuerzo cognitivo el cual modificará según la dificultad de la misma, es aquí donde una tarea es más compleja mientras más habilidades se exijan para su resolución, dichas habilidades están relacionadas con la capacidad de manipular, vincular y procesar contenidos, es relevante señalar que las situaciones nuevas para el estudiante son las que ponen en evidencia sus habilidades. Es importante señalar en el presente estudio sólo se trabajó con las siguientes categorías propuestas por Astolfi (Ob. cit.): Comprensión de las instrucciones, Concepciones alternativas, Procesos adoptados, Hábitos escolares o mala interpretación de las expectativas, Sobrecarga cognitiva en la actividad y Transferencia entre disciplinas, debido a que se considera las categorías más relevantes expresadas por los estudiantes.

Perspectiva metodológica

Según el objetivo que se pretendió alcanzar, la investigación está considerada con un diseño no experimental de campo, la cual se basa en la realidad de los hechos, según Arias (2006), refiere:

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin

manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. (p. 31)

Para los efectos del presente estudio se trabajó de forma descriptiva, por cuanto, de acuerdo a lo expuesto por Sabino (2002), señala que “radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura y comportamiento” (p.99).

Según lo expuesto anteriormente la investigación se basa en el establecimiento de la realidad natural de los hechos y a su vez en la búsqueda de fuentes directas de información en el campo donde se desarrolla la situación problema, siguiendo un enfoque cualitativo de indagación. En concordancia con los objetivos planteados en el presente estudio es de carácter descriptivo utilizando el proceso metodológico de la investigación cualitativa en la modalidad etnográfica, la cual según Goetz y LeCompte (1988)

... en la investigación etnográfica las tres formas de conocimiento son descripción, interpretación y explicación (...) Busca la observación directa en terreno sobre comportamientos sociales de culturas no conocidas. La subjetividad de los entrevistados es la que permite el conocimiento y, por tanto, el aspecto más sustancial de la investigación. (p.13)

Entonces, la descripción y análisis de la escena cultural del aula específicamente, viene a ser la meta principal del estudio, ya que se pretende captar las motivaciones, el sentido, expectativas y puntos de vista que los estudiantes otorgan a sus propias acciones sociales y personales dentro del salón de clases y en la asignatura de Matemática.

Para el logro de las intencionalidades de la investigación se emplearon diferentes técnicas para la recolección de la información en atención a las respuestas que se emitieron con mayor frecuencia por estudiantes de Educación Media General entre las técnicas aplicadas como: entrevistas, grabaciones, actividades formativas y observaciones directas, se aplicó el método de categorización que según Rodríguez, Gil y Garcés (1999) “se refiere a la reducción de datos de una investigación, posiblemente los más representativos y habituales” (p.205) definido en atención a los niveles de Astolfi, tomando en cuenta los modelos de clasificación de los errores, bien sea por la redacción y comprensión de las instrucciones de trabajo, otro por los resultados de hábitos escolares o de una mala interpretación, también por las concepciones de los estudiantes, o por errores ligados a las operaciones intelectuales, así como también en los procesos adoptados, o los debidos a una sobrecarga cognitiva de la actividad a realizar, aquellos que tienen su origen en otra disciplina, también los causados por la complejidad propia del contenido.

Mediante esta clasificación del error se lograron los objetivos ya mencionados como: identificar, describir, clasificar e interpretar los errores cometidos por los estudiantes durante el aprendizaje de figuras y cuerpos geométricos, en atención a la taxonomía de Astolfi en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional “Arturo Michelena”.

Para ello se realizó la entrevista estandarizada presecuencializada ya que se diseñó un cuestionario siguiendo las mismas preguntas y un mismo orden para todos los respondientes, iniciando con una breve introducción por parte del investigador seguidamente se les explicó el objetivo de la entrevista, el por qué y para qué se realiza. Así, el guión de la entrevista se estructuró en torno a los aspectos de figuras y cuerpos geométricos que viene a ser el contenido de dicha investigación, tomando en cuenta la utilidad que tiene esta ciencia en la vida diaria, las diferencias entre los modelos de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, las estrategias que utiliza el estudiante para aprender este contenido de geometría, entre otros.

Es relevante señalar que se realizaron en el salón de clases de la respectiva sección, teniendo como fase inicial la aceptación de grupos realizando actividades sobre el contenido de figuras y cuerpos geométricos como: juegos, ejercicios en el cuaderno, utilizando guías prácticas y libros que contengan este contenido, las mismas serán grabadas. Durante la primera parte de la clase los estudiantes resolvieron de la forma tradicional los ejercicios planteados en la sección de actividades propuestas en el tema para así poder observar los errores cometidos y luego categorizarlos en atención a la taxonomía de Astolfi.

Durante la fase de observación directa, cuya duración fue de cuatro semanas, se pudo obtener descubrimientos significativos, los cuales se registraron en una bitácora o cuaderno de notas al instante en el cual ocurrían los hechos, una grabadora y una cámara fotográfica. Es importante señalar que en el desarrollo de esta técnica el autor cumplió tres papeles fundamentales ya que fue docente, investigador y participante, pretendiendo revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado, donde se pidieron explicaciones sobre las decisiones, acciones y comportamientos establecidos en las clases de Figuras y Cuerpos Geométricos.

Mediante el proceso de observación directa se realizaron actividades relacionadas con el contenido las cuales eran de manera formativa permitiendo así promocionar la individualidad de cada estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de aclarar dudas que puedan tener los mismos y de un mejor entendimiento del tema. Permittedole al investigador observar la forma de resolución de problemas planteados u otras tareas asignadas, acatando de esta manera los errores cometidos.

Cabe destacar, para el análisis de las tareas o actividades durante las clases de Figuras y Cuerpos Geométricos, se tomaron en cuenta siete (7) informantes clave, esta selección fue intencionada ya que estos estudiantes asistieron regularmente a clases en este caso realizaron todas las actividades propuestas, también porque cinco (5) de ellos participaban con intervenciones en cada sesión realizada, es decir, se aplicaron criterios distintos para seleccionar a los participantes a los cuales se les observó cada tarea plasmada en el aula.

En cuanto a las entrevistas es importante señalar que a cada informante clave se le respetó de manera eficiente todas sus expresiones verbales, faciales, corporales y afectivas, lo cual permitió un acto de compromiso con el etnógrafo, en cuanto a la espontaneidad, fluidez y veracidad de la información suministrada.

Las preguntas se realizaron de forma ordenada procurando captar el interés y la motivación del entrevistado. De hecho, Goetz y LeCompte (Ob. cit.) indican que "Los niveles del discurso y el lenguaje del instrumento deben ajustarse a la edad, experiencia y cultura de los respondientes" (p.241).

Es importante señalar que durante la ejecución de la entrevista se demostró que los estudiantes (informantes claves) estuvieron interesados en la misma, ellos querían ser entrevistados, se pudo apreciar la franqueza y naturalidad con que respondían las interrogantes, además la responsabilidad de colaborar con la investigación. Todo esto conllevó a conocer las ideas que los informantes tienen sobre su determinado tema a estudiar, en el cual los estudiantes pudieron justificar los objetivos del tratado.

Es necesario establecer una estrategia para la realización del análisis de lo recolectado durante el proceso de observación directa, la revisión de actividades formativas y lo expresado por cada informante entrevistado, como la palabra análisis quiere decir separar o dividir, la categorización viene a ser esa herramienta analítica del registro de la información, tomando en cuenta los errores más resaltantes o que ocurren con mayor frecuencia, para ello se exige

la revisión, una y otra vez, de la información recopilada con el propósito de ir descubriendo el significado de cada evento o situación para poder así categorizar y llevar una descripción asertiva y clara.

Es por esto, que en el siguiente cuadro se presenta una revisión de la tipología de errores según Astolfi (Ob. cit.); donde se reflejan los más resaltantes discentes durante el proceso de análisis de la información, tomando en cuenta los aspectos más relevantes, las categorías Y el análisis de los mismos con algunos ejemplos:

Cuadro N° 1: Integración de las Categorías Emergentes en el Estudio

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS (Según Astolfi, 1999) |
|------------|---|
| Lenguaje | Comprensión de las instrucciones |
| Conceptos | Concepciones alternativas |
| | Procesos adoptados |
| Asociación | Hábitos escolares o mala interpretación de las expectativas |
| | Sobrecarga cognitiva en la actividad |
| | Transferencia entre disciplinas |

Diseño: Tovar y Mayorga (2012)

Al analizar las informaciones recolectadas a través de la técnica de la triangulación, la cual se basa en analizar las indagaciones recogidas por diferentes instrumentos, examinando así la situación de diversos ángulos, es un control cruzado empleando en este caso diferentes fuentes la información obtenida de los estudiantes de Educación Media acerca de los Errores en el Aprendizaje de las Figuras y Cuerpos Geométricos se obtuvo lo siguiente:

Cuadro N° 1: Integración de las Categorías Emergentes en el Estudio. Continuación

| Categoría | Subcategoría | Investigador | | | Abordaje Teórico |
|-----------|----------------------------------|---|------------|------------------------|---|
| | | Observación | Entrevista | Actividades Formativas | |
| Lenguaje | Comprensión de las instrucciones | Se evidenció que todos los informantes clave cometieron errores en cuanto a la comprensión de las instrucciones, bien sea por la traducción al lenguaje cotidiano o porque simplemente tienen dificultades con la lectura | | | Según Astolfi (1999), un primer tipo de errores está relacionado con la dificultad de los estudiantes en la comprensión de las instrucciones, se relaciona con problemas de lectura o en que las preguntas son más claras para el que las plantea, conociendo la respuesta. |
| Conceptos | Concepciones alternativas | Los informantes N° 1,3 y 4 cometieron disonancias cognitivas enlazados a esta subcategoría, ya que contestaban de forma incorrecta las definiciones, esto se debía a que confundían entonces aportaban respuestas espontáneas | | | Astolfi (1999) señala que las concepciones alternativas es una tipología de error que demuestra la falta de comprensión del significado profundo de una definición o de representaciones, por esto el estudiante modifica esta concepción. |

Diseño: Tovar y Mayorga (2012)

| Categoría | Subcategoría | Investigador | | | Abordaje Teórico |
|--------------|---|---|------------|------------------------|--|
| | | Observación | Entrevista | Actividades Formativas | |
| Conceptos | Procesos adoptados | Los INFO N° 1, 2, 4, 5, 6 y 7 aportan respuestas incorrectas que se han imaginado | | | Análisis de la diversidad de procesos "espontáneos", distanciados de la estrategia "modelo" que se esperaba. Los estudiantes manifiestan diversidad en el procedimiento para resolver una pregunta, por esto en la mayoría de las veces el resultado es erróneo, según Astolfi (1999). |
| Asociaciones | Hábitos escolares o mala interpretación de las expectativas | Se evidenció esta tipología de error cometida por los INFO N° 2, 3, 5 y 7 se puede expresar entonces que disponen de sus propias reglas para resolver problemas sin tomar en cuenta la interpretación del contenido | | | Astolfi (1999) señala que el estudiante para tener éxito no debe funcionar en la clase como un niño o adolescente, sino como un pequeño especialista en cada disciplina, pero existen aquellos que lo hacen bajo influencia entonces dudan en responder y es aquí cuando disponen de su procedimiento sin analizar lo que hacen. |

Diseño: Tovar y Mayorga (2012)

| Categoría | Subcategoría | Investigador | | | Abordaje Teórico |
|--------------|---|---|------------|------------------------|--|
| | | Observación | Entrevista | Actividades Formativas | |
| Asociaciones | Sobrecarga cognitiva en la actividad | Se evidenció que todos los informantes cometieron errores arraigados a esta subcategoría, se puede expresar entonces que es inútil la información recolectada por eso no las recuerda | | | Astolfi (1999) señala: el estudiante presenta dificultad para recordar lo aprendido, es aquí donde se distinguen dos etapas correspondientes a la memoria (de trabajo y la de largo plazo). |
| | Transferencia entre disciplinas | Los INFO N° 3 y 4 transfieren saberes indebidos pero demuestra semejanzas circunstanciales entre situaciones | | | La transferencia entre disciplinas en un tipo de error que se da con frecuencia, esto ocurre cuando existe la falta de un marco teórico sólido del contenido. Los estudiantes transfieren un saber indebidamente porque existen parecidos circunstanciales entre situaciones. Astolfi (1999) |

Diseño: Tovar y Mayorga (2012)

A MANERA DE CIERRE

Se puede concluir que un error es una oportunidad de aprendizaje que permite al aprendiz tomar una decisión al percatarse de no haber llegado a la solución correcta del problema; podrá entonces, seleccionar una alternativa entre dos posibles: la primera, intentar buscar otro camino que lo guíe a la solución correcta superando así su error; la segunda, insistir en el error lo que lo llevará al fracaso. Dentro de esta investigación se persigue caracterizar los errores cometidos por los estudiantes durante el aprendizaje de las figuras y cuerpos geométricos en el primer año de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional "Arturo Michelena". Por lo que se estructuró este capítulo final exponiendo las conclusiones del estudio atendiendo a los objetivos planteados y abriendo un abanico de posibilidades para otras investigaciones.

La investigación se llevó a cabo tomando en cuenta como técnicas para recolección de la información la observación directa, revisión de producciones escritas y entrevista estandarizada, que permitieron registrar los errores cometidos por los estudiantes en el área de geometría, específicamente en Figuras y Cuerpos Geométricos, clasificarlos de acuerdo a distintos criterios en atención a la taxonomía de Jean Pierre Astolfi (Ob. cit.) permitiendo identificar, clasificar y cuantificar los errores en esta área.

Cabe destacar que los informantes clave demostraron cometer errores en cada una de las actividades realizadas durante el proceso de observación enfatizados en las subcategorías: Comprensión de las instrucciones, Concepciones alternativas, Procesos adoptados, Hábitos escolares o mala interpretación de las expectativas, Sobrecarga cognitiva de la actividad y Transferencia entre disciplinas. Debido a que respondían en su mayoría incorrectamente las respuestas planteadas relacionadas con el contenido, bien sea por no seguir las instrucciones de trabajo que se dan o por otra categoría que conllevaba a cometer errores. De las ocho categorías de la tipología de Astolfi (1999), dos no se relacionaron con los errores encontrados en los estudiantes, ellas fueron: Errores ligados a las operaciones intelectuales implicadas y errores causados por la complejidad del contenido.

Una vez analizada la información de forma individual, se procedió a establecer una categorización de las evidencias más resaltantes que se repetían continuamente en los informantes, a la luz de la Taxonomía de los Errores establecida por Jean Pierre Astolfi (1999); para luego establecer una validez interna de los mismos obtenidos a través de la técnica de la triangulación de los datos cuya fuente son personas (estudiantes) que hacen vida en el aula.

Es relevante señalar, el error se muestra como un elemento privilegiado para el análisis, no sólo en lo referente a los errores que se producen, sino también a estrategias utilizadas para su rectificación en el proceso de resolución de un problema. Es por esto, el error debía ser como las vacunas en manos de un profesor para todas aquellas enfermedades que se tengan en el aprendizaje de un contenido.

La localización e identificación de los errores, no sólo informan al profesor sobre los procesos de aprendizaje, sino que directamente le indican la adecuación o inadecuación del método utilizado, lo significativo de esto es, abordar los errores hasta llegar a superarlos, es decir, el educando reestructure sus esquemas cognitivos permitiendo así que lo cambie o simplemente lo olvide. Por esto, es importante recomendar:

- El estudiante reconozca lo que se le pide en el enunciado, apoyado en palabras claves: cómo, qué, encontrar, cuántos, entre otros.
- Realizar los procedimientos paso a paso, evitando omitir procedimientos claves para realizar posteriormente la retrospcción.
- El docente construya autoconfianza sobre la capacidad para comprender la geometría aprendiendo un solo concepto. Entonces si se puede entender un concepto, puede entenderse muchos conceptos más.
- Los estudiantes pueden con sus propias palabras describir un concepto de Figuras y Cuerpos Geométricos. Para hacer esto, se debe pensar qué propiedades incluir en una definición y qué propiedades excluir, por ejemplo, qué significa "triángulo equilátero".
- Trabajar en geometría con problemas también implica aceptar y prever que aparecerán procedimientos diversos de resolución, será necesario generar un clima de trabajo que favorezca inicialmente la autonomía y libertad para resolverlos, luego una instancia de comparación y discusión acerca de los diferentes recursos utilizados por los estudiantes
- Es a través de la discusión y argumentación sobre los errores que se podrán elaborar conclusiones más próximas al saber que se intenta enseñar.
- Los docentes traten de no obligar al estudiante a seguir un prototipo de solución, se perdería la esencia fundamental que conlleva el aprendizaje de la geometría.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. (5ta. Ed.). Caracas: Episteme.
- Astolfi, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. España: Díada Editora.
- Briceño, T. (2011). El uso del error en el aprendizaje. Una posible construcción pedagógica argumentativa. Valencia, Venezuela: CDCH, Universidad de Carabobo.
- Cantoral, R., Farfán, R., Cordero, F. Alanís, J., Rodríguez, R. y Garza, A. (2005). Desarrollo del Pensamiento Matemático. México: Trillas, S. A.
- Espinosa, R. (2000). *Un tratamiento del Error en que incurre el Estudiante en su Trabajo de Matemáticas*. Una Empresa Docente, disponible en: http://157.253.25.2/servidor/ued/revistaema/vol1_num1/A1_FF3.html.
- Ferreira, M. (2010). *Diseño instruccional basado en el modelo de Van Hiele para la enseñanza de figuras y cuerpos geométricos a nivel de primer año de Educación Media*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Carabobo.
- Franchi, L. y Hernández, A. (2003). *Tipología de los Errores en el Área de Geometría Plana*. EDUCERE. La Revista Venezolana de Educación. [Revista en línea] Año 8, (Nº 024), p.p. 63-71. Mérida: Universidad de los Andes. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19840/1/articulo10.pdf>. [Consulta: 2010, octubre 22].
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2013). Informe nacional de resultados: Colombia en PISA 2012. Bogotá: ICFES. Disponible: [Consulta: 2014, enero 08].
- Ortega, T. y Pecharromán, C. (2014). *Errores en el aprendizaje de las propiedades globales de las funciones*. Revista de Investigación en Educación, nº 12 (2), 2014, pp. 209-221 Disponible: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Rodríguez, G., Gil J. y Garcés E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Magala: Ediciones Algibe S. L.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de la investigación científica*. Segunda edición, México: LIMUSA
- Vilchez, M. (1999). *Evaluación de la plataforma de Educación Virtual "MICROC@MPUS" utilizada por la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica*. Escuela de Matemática e Informática. Universidad Nacional, Costa Rica. Disponible: http://www.cimm.ucr.ac.cr/ciaem/memorias/xii_ciaem/162_microcampus.pdf. [Consultado: 2011, Enero 18].

**HOLOS GERENCIAL EN EL HECHO DOCENTE, EPISTEME Y DEONTOLOGÍA. ARJÉ
POIÉTICO DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA**
MANAGERIAL HOLOS ON TEACHER'S FACTUAL, EPISTEME AND ETHICS. POIETICAL
ARJE EDUCATION OF VENEZUELA

*Lesvia Lizardo

Correo: Lesliz3574@hotmail.com

**Saúl Escobar

Correo: saolin17@hotmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo**

*Licenciada en Educación: U. C., Especialización en Gerencia Educativa. UPEL., Maestría en Gerencia Educativa. UPEL, Especialización en Docencia para la Educación Superior. U.C., Doctorado en Educación. U.C., Pos doctorado. U.C., Docente de Pre y Postgrado de la FaCE, U.C., Árbitro y correctora de estilo: ARJÉ, FaCE, UC., Miembro: Comité Editorial Revista Ciencias de la Educación.

** Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Mención Administración Educacional. Magister en Educación, mención Supervisión Educativa. Doctorando en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales Universidad de Carabobo.

Sección: Investigación

RESUMEN

La sociedad venezolana, en su holos accionartrans disciplinario inmerso en la entramada económica y política, genera modelos gerenciales con grandes fortalezas o debilidades; éstos, con su respectiva carga, son transferidos a la gerencia educativa. De allí que, interpretar el holos gerencial, pasa por examinar, hermenéutica y fenomenológicamente, su episteme, el conjunto de fundamentos reguladores; al ser humano y su deontología como principio luz, que sustenta la educación para lograr una poiesis gerencial en el contexto educativo venezolano. Aspecto crucial que constituyó el propósito fundamental del estudio. Tuvo soporte en la teoría de sistemas complejos y la teoría de la acción comunicativa. La metodología se centró

en la investigación cualitativa bajo el enfoque fenomenológico hermenéutico. La contrastación de la información develó Abulia gerencial, sumisión y apego a una ética de la obediencia.

Palabras clave: Holoacción, deontología, arjépoiético.

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

Venezuelan society, immersed in its interdisciplinary actions in the economic and political lattice generates management models with great strengths or weaknesses; these, with their respective load, are transferred to educational management. Hence, interpreting the managerial holos means to be examined as a phenomenological hermeneutics aspect, as well as analyzing his episteme, the body of regulatory foundations; the man and his ethics as light principle underpinning education to achieve a management poiesis in the Venezuelan educational context. Crucial aspect which was the main purpose of the study. He had support in complex systems theory and the theory of communicative action. The methodology focused on qualitative research under the hermeneutic phenomenological approach. The contrast of the information revealed management Abulia, submission and adherence to an ethic of obedience.

Keywords: Holoacción, ethics, poietic arche.

Introduciendo el contexto

El siglo XXI, encuentra una Venezuela galopando en un ambiente de incertidumbre y caos en todos los órdenes de la sociedad; un desmoronamiento en lo económico, político, ético, moral, educativo; además, penetró y profundiza una ruptura social abismal; elementos que constituyen el punto crucial detonante, para iniciativas o cambios que pudieran favorecer la sociedad; si se considera que, toda crisis contiene en sí, grandes oportunidades. La crisis observada en la sociedad venezolana, en su holoaccionar transdisciplinario inmerso en la entramada económica y política, genera modelos gerenciales con grandes fortalezas pero también, profundas debilidades; éstos, con su respectiva carga, son transferidos a la gerencia educativa y a la educación venezolana, en general.

En consecuencia, la gerencia educativa juega un papel muy importante en la reconstrucción del país, algo así como "Más y Mejor Educación", en los actuales momentos recobra vida. En este compromiso moral, el gerente educativo tiene un papel estelar, protagónico; ya sea como gerente de aula o institucional más, si el rol gerencial está ubicado en el subsistema de educación universitaria, porque es allí donde se imprime y fortalece, desde su formación, la acción gerencial del docente. Un egresado, profesional de la docencia, con competencias cognitivas y humanistas, que combine el ser con el deber ser en una diada armónica permanente, propiciado en su rol gerencial, la facilitación del proceso educativo.

De allí que, con esta investigación se buscó interpretar el holos gerencial, pasando por examinar, hermenéutica y fenomenológicamente, su episteme, el conjunto de fundamentos reguladores; también se indagó al ser humano, profesional de la docencia en su accionar gerencial y su deontología como principio que sustenta la educación y puede promover una poiesis gerencial en el contexto educativo venezolano.

Deconstrucción del objeto de estudio

La historia de la humanidad indica ocurrencia de continuos cambios que son trascendentales para la sociedad; marcando pauta en todos los aspectos dinámicos de ésta, de allí la importancia de su observación en la orientación y búsqueda de la construcción de una sociedad más justa y equitativa; ello supone una sociedad más educada. Por ello, la educación es muy importante para una sociedad; a través de ella se pueden gestar los cambios necesarios que contribuyan al avance y desarrollo social, en todos los órdenes; pero ella sola, no puede

producirlos. Aquí juega papel determinante la gerencia, el papel del gerente educativo desde la cúspide hasta la base, un protagonismo gerencial desde un holoaccionar deontológico inmerso en una red de políticas orientadas a la salud, economía, desarrollo social, inserción social, gestión participativa comunitaria, cooperativa, valoración social, entre otros, que hacen de la educación la decisiva ayuda, orientadora, del orden social y en la construcción de una sólida sociedad. Es volver al arjé, al inicio, al ser, a su deontología como principio luz, que fundamenta el hecho educativo.

El anterior análisis conlleva a destacar que, con la promulgación de la Ley Orgánica de educación (2009) se incorporan elementos definitorios de primer orden; así lo expresa el artículo 1 (Objeto de la Ley), el Estado asume como función indeclinable, las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela; el artículo 5, indica que el Estado, como Estado docente, es la expresión rectora del Estado en Educación. Con ello queda expreso que, es el Estado el primer órgano gerencial de la educación, lo cumbre o macro; pudiera pensarse en la fortaleza y seguridad que imprime, en la confianza y tranquilidad de la sociedad venezolana, con respecto a la educación de calidad que sus niño(a)s y jóvenes tienen asegurada.

Sin embargo, es importante señalar que, los modelos gerenciales tienen su génesis en la sociedad, en sus exigencias y orientaciones; si estos soportes están cargados de fortalezas o debilidades, eso será lo que transferirán a la gerencia educativa, por ser una representación o un recorte de la sociedad. Por tanto, en ese proceso de transferencia, esta gerencia es heredera del desorden y debilidad de los patrones gerenciales dominantes; en consecuencia, es afectada y afecta tanto a la sociedad como al sistema educativo; de allí que, se percibe la complejidad de la sociedad generadora de un modelo de gerencia educativa complejo.

Esta complejidad gerencial que emerge de la misma sociedad con su carga de caos, es trasladada al sistema educativo, con creces, y, revertido a la misma sociedad; ello, se hace evidente en la contracción de mano de obra calificada, aumento de las actividades informales; así como, la merma y desmejora en servicios como salud, educación, seguridad social, seguridad alimentaria, suministro de servicios básicos y de orden ambiental; lo cual contribuye con una marcada disminución en la calidad de vida del venezolano. El desequilibrio, antes señalado, acentúa la incertidumbre social, repercute en el ámbito educativo y hace resonancia en la gerencia; la acción gerencial, bajo este influjo, no contribuye a que la educación se sobreponga de este caos y brinde apoyo, como plataforma básica, para orientar al resto de los sectores de la sociedad que conforman el contexto general de la crisis producida por la complejidad social.

La gerencia educativa, en sí misma, es una totalidad organizada, una holoacción en donde interactúan múltiples elementos conformando una entramada de interrelaciones prácticamente inseparables. Engranar en una impecable asociación a la gerencia rectora (Estado docente) en este holoaccionar, pasa por revisar el eidos y el episteme de esa acción educativa; sin desestimar que en ella se conjuga, además de la norma, la deontología gerencial particular, con su conjunto de principios y reglas éticas que regulan y guían esta actividad trascendental del sistema educativo.

Esa deontología gerencial está referida directamente a cada uno de nosotros, educadores, en el rol que desempeñamos, en el lugar o subsistema educativo, donde desarrollamos la investigación. Cómo se asume el compromiso de ser docente, en el ser conmigo y con los demás; cómo es el arjé poético bajo la óptica de profesionales de la educación en servicio; preguntamos: Estamos egresando jóvenes con las competencias necesarias para tener éxito en la prosecución de sus estudios; en la inserción en el campo laboral, hombres y mujeres

triunfadores. Los estamos formando en valores fundamentales, tal como lo destaca el artículo 3 de la LOE (2009):

...el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. ...

Se hace inmanente para la reorganización de la sociedad venezolana el compromiso, desde lo deontológico, de los educadores, pilares fundamentales de esta transformación, asumir lo expresado en la letra del artículo anterior, es el inicio. Además, el mismo artículo establece como principios de la educación:

... la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación de una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión...

Considerando la importancia de la educación, de su acción gerencial, plataforma que sustenta al sistema educativo venezolano; se plantea como centro interés, de esta investigación: Interpretar el holos gerencial en el hecho docente, su episteme y deontología como arjé poético de la educación venezolana.

SopORTE teóRico

Esta investigación se soportó en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1989), por su importante abordaje de dos grandes complejos temáticos: la racionalidad comunicativa y la sociedad. En la acción comunicativa, presentada por el autor antes citado, los participantes no se orientan sólo a su propio éxito; sus respectivos planes de acción pueden armonizarse entre sí sobre la base de una connotación compartida de la situación. "Hablo de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento" (p. 367) que van a generar la base armónica de definiciones y acciones, compartidas, dentro de la organización; pero

no se trata de buscar predicados que pudiera emplear un observador para describir procesos de entendimiento, sino de analizar el saber preteórico de los hablantes competentes, quienes pueden por sí mismos distinguir intuitivamente cuándo tratan de ejercitar un influjo sobre los otros y cuándo se entienden con ellos; y saben además cuándo fracasan las tentativas de entenderse. Si lográramos explicitar los estándares en que implícitamente se fundan tales distinciones, obtendríamos el concepto de entendimiento que buscamos. (p. 368)

En este sentido, el entenderse es un proceso de acuerdos entre sujetos lingüísticamente afines; el sujeto, es un individuo pero, no es individual sino gregario, social, comunitario; por ello, el lenguaje desempeña el papel de mediador de acuerdos y de entendimiento; pero, en la acción comunicativa, no sólo está orientado al entendimiento, Habermas (1989) va más allá cuando plantea que "un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional, no puede venir impuesto por ninguna de las partes" (p.368). Esto indica que los acuerdos deben surgir del consenso; no, marcados por el gerente rector o gerentes educativos en general, tampoco forzados. Los actores de esta trama social educativa, están comprometidos a tratar de sintonizar cooperativamente sus planes de acción teniendo como norte un mundo de la vida compartido y sobre la base de interpretaciones comunes de las situaciones; elementos constitutivos del holos gerencial.

Otro elemento importante es la cooperación, vista desde la teoría de la comunicación, es un valor fundamental, un mecanismo regulador para alcanzar el éxito en las acciones organizacionales, contribuye a la búsqueda de los objetivos comunes, en la toma de decisiones y al logro de consenso; bajo una panorámica de entendimiento comunicacional que conduce a una visión organizacional compartida, fortaleciendo el holos gerencial en el hecho docente.

Complementa este basamento, la Teoría de Sistemas Complejos de García (2008), en ella se considera que el contexto investigativo se inicia en una realidad compleja, inmersa en un sistema enmarañado que es parte constitutiva de esa entramada intrincada, esto indica que “es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son separables y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (p. 21). En este sentido, la complejidad presenta un panorama visto a través de una lupa multireferencial de la realidad, dentro de un contexto globalizado y multidimensional pero, inseparables los diversos elementos que constituyen ese todo. Es decir, se presenta bajo la concepción de un tejido interdependiente, interactivo e interrelacionado: es la conjunción entre la unidad y la multiplicidad. Por ello, al considerar este planteamiento, se percibe la gerencia educativa como un sistema holos gerencial en el hecho docente teniendo implícito su episteme y la deontología del ser docente gerente, propiciador del arjé poético de la educación venezolana.

Un sistema complejo se comporta como una totalidad; en ella, los procesos están determinados por la interacción e interrelación de elementos aunque pertenezcan a dominios disciplinarios diferentes; para Morin (2008)

...la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retracciones, determinaciones, azares, que contribuyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre... (p. 32)

De allí, la importancia de actuar colaborativamente favoreciendo la organización y evolución del sistema educativo en forma general. Ello indica el compromiso de la gerencia educativa; macro, meso o micro, en mantener un acople funcional orientado al éxito de la gestión educativa. Considerar el empoderamiento de este basamento filosófico conceptual, en el holoaccionar gerencial educativo, contribuiría a dar un viraje significativo al sistema educativo venezolano; esta acción holística, vista como el evento unificador que analiza los diferentes sucesos y su entramado interaccionar característico; ello conduce a conjugar todos los elementos como una unidad y no aisladamente. De allí su importancia y contribución con el objeto de estudio.

Comprensión discursiva

Observar la gerencia a través de un prisma multicolor, nos confronta con un activo entramado de acciones conformando un holos que engrana un paradigma sistémico, complejo y una transdisciplinariedad cognitiva y accionaria que brinda la oportunidad de desarrollar una arquitectura social suficientemente sólida, capaz de generar capital intelectual y valor agregado a la organización educativa; fortaleciendo la comprensión, la sabiduría y el talento humano. Es en la cotidianidad gerencial educativa alerta, a través del ojo fenomenológico y del oído hermenéutico, donde tendrá apertura una nueva dirección de la educación en aras de crear un clima comunicativo apropiado, un accionar de común participación y beneficio organizacional y, en consecuencia, social.

En esa cotidianidad gerencial, desde lo fenomenológico hermenéutico, se busca interpretar y describir el accionar del sujeto racional que está inserto en esta complejidad, con todos los elementos constituyentes. La gerencia, y en particular la educativa, es un sistema complejo resultante de la tríada Estado, sociedad e individuo y, de la interacción accional multidireccional, multiferencial inserta en una cotidianidad de unidad y diversidad; mental, síquica, afectiva e intelectual del ser humano; enlazados en una, consciente o inconscientemente, red de acciones y azares; introduciéndolo en la realidad fenoménica y hermenéutica que persigue el sujeto racional, sujeto docente, gerente, motor de los hechos.

Esta tríada tiene como cúspide el Estado, los demás elementos están intrínsecamente permeados por éste, formando un entramado que engloba las organizaciones en sus diferentes niveles operativos, a la sociedad y los individuos. En consecuencia, la gerencia educativa surge de un complejo proceso de interacción de múltiples accionarios y acciones cargados axiológicamente y transdisciplinariamente; en un contexto prismático social, político y económico que interviene, en definitiva, la praxis gerencial educativa. Estos elementos tienen constituyentes heterogéneos pero inseparablemente unidos; es la unidad en la diversidad, es la indagación de una fenomenología de la razón o "noética" (Husserl, 1949), el entendimiento de las acciones, verlas discerniendo e interpretarlas hermenéuticamente en la búsqueda de significados de este accionar, de lo intervenido, vivido, transmitido, sus referentes y las acciones o cambios que pudieran generarse.

Ello significa involucrar, el ver y el oír al mismo tiempo; el ver está asociado al hecho fenomenológico que se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencia, actos y correlatos en una meditación sobre el conocimiento, el estudio de los fenómenos o de lo que aparece en la conciencia y que es dado, la cosa misma. Como resultado, con el ideario de Husserl, el cometido anterior, puede lograrse a través de dos momentos simultáneos: La epojé y la reducción eidética. La primera permite sustraer la cosa en sí, colocarla entre comillas, con el fin de estudiarla, dudarla y sacar los aspectos esenciales del fenómeno, el eidos o esencia del objeto. La segunda, tiene como fondo transformador lo dado, lo observado, lo que se presenta: el fenómeno; esto, contribuye a revelar los caracteres esenciales del ser. En este contexto, interpretar desde el oído hermenéutico es significar que a través del éste, nos encontramos a nosotros mismos y con los demás; en el verdadero oír está implícito el aprender, el comprender los hechos del hombre. Es canal fundamental el lenguaje, es el medio común en el que somos unos con otros en esa comprensión, para Gadamer (2000), la morada del ser humano es el lenguaje, éste autor considera que el lenguaje se convierte en un depósito de experiencia cultural social; razón por lo cual, juega papel determinante en las acciones gerenciales y en el contexto educativo en general. Éstos son los recursos, por excelencia, que el gerente educativo tiene a su disposición para lograr la interpretación del holos gerencial, examinando hermenéutica y fenomenológicamente, su episteme, el conjunto de fundamentos reguladores; al ser humano y su deontología como fundamentos que sustentan la educación, a partir de allí se puede lograr un arjé poético gerencial, de la educación, en el contexto venezolano.

Bajo este enfoque, se busca comprender el accionar gerencial, como relación humana, en el entramado complejo transdisciplinario, integrador de las distintas perspectivas; que reconozca y parta de las desigualdades humanas, posturas de poder, posiciones institucionales, procesos dinámicos de intercambio; en aras de construir espacios de diálogo, encuentros y desencuentros basados en el respeto, racionalidad, intercambios de saberes; asociados directamente al crecimiento del ser humano, al sano, efectivo y eficiente desarrollo de la educación y la sociedad. En suma, es reconsiderar el fundamento de esa educación a través

de un ambicioso intento de unificación, compromiso, dignificación; es jugar a “ganar – ganar” y, con este reto educativo, la sociedad venezolana será la legítima beneficiaria ya que contribuirá a que no seamos “instrumentos de nuestra propia destrucción”.

En consecuencia, al gerente educativo, en el nivel jerárquico que le corresponda ejercer su rol, es garante de sujetar, muy fuerte, la brújula conductora de su holoaccionar; no permitirse sucumbir ante diferentes influjos, ellos constituyen el marasmo que conlleva, a la organización educativa, hacia una acción derrotera, al fracaso. Por ello, es recomendable tener presente lo expuesto por Santa (1999) cuando plantea:

Acuérdate siempre, cuando estés gobernando, que las leyes deben ser para el amor y nunca para el odio. Que las leyes deben unir en lugar de separar. Que las leyes deben buscar la justicia y no la iniquidad. Que las leyes deben buscar el bienestar del hombre y no su desazón. Y, sobre todo, (...) nunca olvides esto: puedes gobernar sobre todas las cosas y sujetarlas a tu voluntad y a tu capricho. Pero hay un territorio a donde la ley... nunca puede alcanzar. Ese territorio es el corazón de los hombres. (p. 72).

Considerar el planteamiento anterior, en momentos convulsos como los presentes en la sociedad venezolana, además de saludable para el holos gerencial en el hecho docente y las implicaciones que de ello se desprende, contribuiría a generar un clima organizacional cargado con un alto sentido de conciencia profesional inmersa en el compromiso deontológico, que desde su espacio, le corresponde, a cada profesional de la educación, garantizar. Se considera la expresión, conciencia profesional, desde la óptica de Parsons (1937), quien manifiesta que es un comportamiento socialmente responsable acerca de los deberes específicos de una profesión después de haber interiorizado, asumido y personalizado un código de valores referentes a esa profesión, para después analizar, aplicar y resolver problemas específicos de ella, con la mejor competencia y rectitud posible y socialmente exigible. Este planteamiento recoge el “deber ser” de toda actividad profesional; más aún, del profesional de la educación en su holoaccionar gerencial.

Orientación metodológica

Esta indagación centró su concepción investigativa en la metodología cualitativa, abordando el planteamiento de Vieytes (2004) cuando expresa que la metodología cualitativa “se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven” (p. 69), procura una comprensión holística, no enfocada en términos matemáticos; de allí su importancia en la búsqueda de la comprensión de las acciones gerenciales con la pretensión de captar las relaciones internas existentes en la gerencia educativa y, la intencionalidad de las acciones con una visión global y holoaccionaria del contexto.

En este sentido, la metodología cualitativa permitió realizar un estudio social que favoreció la comprensión de lo personal, creencias o motivaciones que, generalmente, están involucradas y, son motores en el accionar de las personas, en este caso, del gerente educativo; es decir, esta comprensión de los fenómenos pretendió llegar a captar las relaciones internas existentes, explorando sobre la intencionalidad de la acción gerencial, para poder realizar la descripción de los fenómenos sociales, propios o asimilados, que terminan afectando el holos gerencial en el hecho docente venezolano.

Se apoyó en el método etnográfico, referido por diversos autores (Corbetta (2007), Delgado y Gutierrez (1998), Ugas (2011), Yuni y Urbano (2005); ya que, a través de éste se logra la explicación más extensa y detallada del holos gerencial en educación, objeto de esta investigación. Igualmente, permite describir sistemáticamente las características de los

fenómenos, descubrir asociaciones entre ellos, generar y refinar categorías conceptuales. Etnografía, etimológicamente significa "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos" (Yuni y Urbano, 2005, p.110); de allí su importancia en el abordaje investigativo. Ello, facilitó la comparación o contrastación de constructos y postulados generados desde el seno mismo de la investigación; en este caso, se abordaron desde un entramado que comprendió diferentes elementos relacionados con la complejidad social (Morin, 2007.), su holoaccionar transdisciplinario inmerso en la red de procesos sociales, económicos y políticos asociados a la gerencia educativa, directa o indirectamente, su episteme, el conjunto de principios que la regulan; para lograr una poiesis o producción creativa, del holos gerencial en el contexto educativo venezolano.

También, se consideró el método fenomenológico de investigación, el cual busca la esencia de los fenómenos; en este ámbito, la fenomenología se constituyó en un cómo del trabajo investigativo. Es fundamental por permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo; (Husserl, 1949) la cosa misma, el episteme o esencia del objeto. Gadamer, (2000) complementa este sustento cuando expresa que la relación con el mundo, la comprensión del entorno surge con el lenguaje; éste lo inicia en esa comprensión o vivencia; entonces, no hay comprensión sin lenguaje. El sentido del ser, su accionar, se hace inteligible en el lenguaje, de tal manera que se ubica en el método hermenéutico. Pasar del conocimiento a la comprensión es el giro fenomenológico hermenéutico planteado por Heidegger (2001); su aporte constituye base fundamental en el estudio de la episteme y deontología del holos gerencial en el hecho docente. Este soporte metodológico constituyó una decisiva ayuda para la comprensión racional, de las situaciones y fenómenos observados en la praxis cotidiana del hecho gerencial, el cual buscó conocer el logos de la acción gerencial a través del fenómeno. Es decir después que el gerente desempeña sus funciones gerenciales, señaladas por Robbins, (1999), como planeación: aquí se definen las metas y se trazan estrategias para lograrlas; organización: conforma el diseño estructural de la institución, tareas y sus procedimientos; dirección: el gerente es responsable de dirigir las actividades de las personas que conforman la organización, para ello les estimulará y fomentará la comunicación y el liderazgo; por último el control: este consiste en la verificación del proceso y el cumplimiento de las metas.

Es decir, la estrategia permite al gerente saber hacia dónde enrumbar la institución y cómo lograrlo; la organización es necesaria para poner en práctica la estrategia de manera eficaz y eficiente y, no se puede dejar de cultivar la cultura organizacional ya que esta constituye el empuje, carisma y sello institucional que le agrega valor a la misma. Todo este entramado, permite realizar un análisis reflexivo de primer orden, la realidad transdisciplinaria compleja y su holoacción gerencial en correspondencia con los elementos relacionales deontológicos y poéticos de este colectivo profesional, su vivencia desde lo humano, su realidad cotidiana desde lo fenomenológico y lo hermenéutico.

Hallazgos

Se tuvo como punto de partida el imaginario colectivo, la percepción que la sociedad tiene de la praxis educativa y en especificidad, de la gerencia educativa. Es una apreciación vaga y a la vez puntual; ya que sin tener conocimiento normativo y procedimental, expusieron que, la acción gerencial desplegada en los centros de estudio, objeto de esta investigación, no era la más adecuada, plantearon que: "basta observar el aspecto físico de la institución; hay mucha apatía, falta motivación".

Los gerentes educativos expresaron que: "Nuestras competencias están limitadas, dedicamos mucho tiempo a cumplir con aspectos administrativos requeridos por instancias superior-

res, bajamos, al plantel, todos los lineamientos emanados de esas instancias y con respecto a dotación y mantenimiento de la planta física en general, hacemos lo que podemos, en la medida que nos suministran materiales”.

Los usuarios, padres y/o representantes y docentes de los cinco centros educativos de la zona sur de Valencia: Unidad Educativa Alejo Zuluaga, Unidad Educativa Rafael Guerra Méndez, Unidad Educativa Bartolomé Oliver, Unidad Educativa Anexo Rafael Guerra Méndez y Unidad Educativa Felipe Neri Pulido; tomados como objeto de estudio; marcaron énfasis en el deterioro ético profesional, ausencia de pertenencia institucional; marcada por las encargadurías de los docentes en puestos gerenciales, cargos otorgados más por circunstancias políticas partidistas que por preparación académica profesional favoreciendo la realización de actividades concernientes al proselitismo político. De allí, según sus apreciaciones, la sumisión y apego a una ética de la obediencia, por parte de los gerentes educativos.

La situación aludida, dejó ver una gran ruptura deontológica en el hecho gerencial, en educación; notándose la existencia de un vacío entre el deber ser y el ser en la holoacción gerencial, en los centros educativos objetos de este estudio. Brecha deontológica marcada por no asumir el compromiso de hacer lo que le corresponde realizar al gerente en su función rectora, más desde lo particular y personal que lo que le impone la propia norma, tal y como es concebido el concepto de deontología para Benthan (1834), cuando expone que es la rama de la ética cuyo propósito es establecer los deberes y obligaciones morales y éticos que tienen que asumir quienes ejercen una determinada profesión.

La observación, las entrevistas y el contacto directo con los informantes clave, a través de un intercambio comunicacional abierto, espontáneo y ameno, permitió descubrir asociaciones o coincidencias en las apreciaciones brindadas, las cuales se consolidaron en tres categorías: Percepción, Conocimiento y Expectativa, buscando ubicar, de alguna manera, las expresiones que los participantes usan para exponer sus propias experiencias y visión de la holoacción gerencial educativa; en ellas se trató de situar, también, el sentir y el hacer de los protagonistas del acontecer gerencial, de los espectadores y usuarios de tan importante proceso social, todo ello de manera genuina, dando como resultado lo siguiente:

Percepción:

Apatía - abulia gerencial – autocrático - poca preparación gerencial - poco sentido de pertenencia institucional - decisiones sumisas - Injerencia partidista.

Conocimiento:

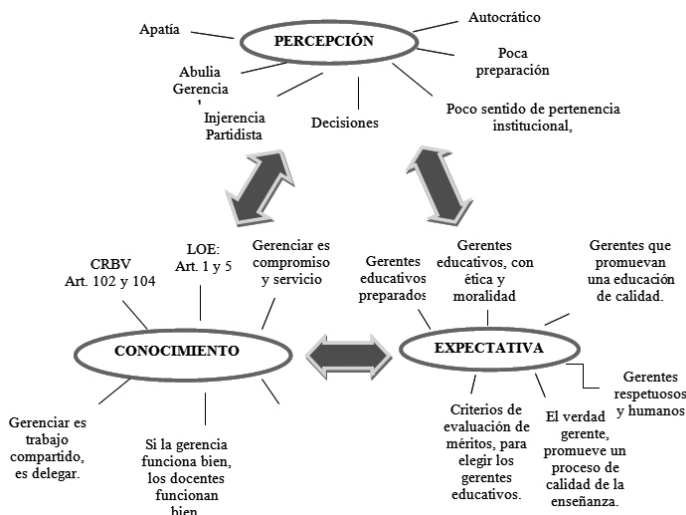
CRBV . art. 102 y 104 - LOE: art. 1 y 5 - gerenciar es compromiso y servicio - el verdadero gerente, promueve un proceso de calidad de la enseñanza - si la gerencia funciona bien, los docentes funcionan bien - gerenciar es trabajo compartido, es delegar.

Expectativa:

Gerentes educativos - con ética y moralidad - gerentes que promuevan una educación de calidad - gerentes respetuosos y humanos - criterios de evaluación de méritos, para elegir los gerentes educativos - gerentes educativos preparados.

Estas dimensiones, facilitaron el siguiente infograma de triangulación:

Infograma



Triangulación:

Visión, de los informantes clave, de la holoacción gerencial educativa.

El gráfico anterior es un infograma que representa, a partir de la triangulación, una panorámica referencial; un reflejo de la percepción de los informantes clave sobre el holos gerencial en el hecho docente, con un enfoque cognitivo, epistemológico y normativo dejan ver el deber ser de la acción gerencial en educación y, la expectativa o el cambio educativo que desde la gerencia, según la apreciación de éstos, ha de darse en la educación; enfoques que traslucen la importancia de la deontología del ser gerente educativo para que pueda darse una verdadera transformación de la educación venezolana.

Otro aspecto fundamental, es el aporte de las fuentes teóricas y normativas, comentadas ya en el momento: Deconstrucción del objeto de estudio y en: Soporte teórico; ellos expresan la posibilidad de brindarle un nuevo viraje a la holoacción gerencial educativa, sustentado en cuatro dimensiones. La primera, íntimamente relacionada con el desarrollo humano; el ser del gerente bajo una conciencia profesional deontológica; entendiéndose por ésta, aquella conciencia que es individual e intransferible y además, actúa como directriz de comportamiento ético de los profesionales, plataforma y garantía de su ejercicio profesional, de esa holoacción gerencial que desarrolla como eje rector institucional.

La segunda, involucra el desarrollo académico, dominio teórico práctico de la normativa y de las teorías; estos son soportes básicos que al gerente educativo le corresponde manejar con habilidad y destreza de manera de facilitar la transformación y adecuación de la institución a los procesos y cambios que se están suscitando en diferentes órdenes de la sociedad; esto lo conduce a desarrollar estrategias y mecanismos que orienten las organizaciones educativas hacia procesos competitivos, los cuales les permitirá alcanzar y mantener la ins-

titución en los mejores niveles de productividad académica y administrativa; ello, consolidará una posición de liderazgo en forma exitosa en el contexto social donde se encuentre ubicada, fortaleciendo el valor agregado de la institución.

La tercera dimensión, la constituye el hacer, que está referido al desarrollo profesional, la forma y calidad del accionar gerencial, está íntimamente relacionado con el ser, según sea la carga axiológica del profesional de la docencia, así podrá responder de manera efectiva, eficiente y con calidez humana, a los retos institucionales y solventarlos de manera exitosa.

Por último, el servir; o sea, el desarrollo gerencial o servicio que desde el ámbito deontológico gerencial, el docente en esta función, está comprometido a prestar a los integrantes de la organización educativa, a las personas, instituciones, entes relacionados y sociedad en general. Es sentir que su trabajo no es un castigo, por el contrario, es la oportunidad de prestar un loable servicio a la sociedad; en palabras de Gerbran Kahil: "El trabajo es el amor hecho visible. Y si no podéis trabajar con amor, sino solamente con disgusto, es mejor que dejéis vuestra tarea y os sentéis a la puerta del templo y recibáis limosna de los que trabajan gozosamente". (Separata, s/f)

Rreflexiones finales

La situación histórica que vive Venezuela, indica el urgente requerimiento de una reconstrucción ética, política, económica, social, cultural y educativa. Esto se hace evidente en la realidad cotidiana, en los continuos cambios en estos sectores; la ciudadanía observa con mayor énfasis el cambio económico por su afectación inmediata. Sin embargo, este marasmo nacional toca directamente a la educación como primer sector que juega papel protagónico en la conjugación que ha de darse ante la tarea de reconstruir los ejes que soportan la nación.

Por ello, es importante interpretar, desde lo deontológico, el holos gerencial educativo, su correspondencia con el mundo del trabajo, los saberes, la humanización; atributos que pudieran favorecer el ser, el hacer, el conocer, el convivir y el servir. Es, en definitiva, volver al arjé, al inicio como principio y esencia de las cosas; al ser, su deontología, soporte que fundamenta el hecho educativo; a la poiesis como iluminación; considerando la analogía de Heidegger, "el florecer de la flor", es decir, pasar de una dramática situación y llegar a otra esplendorosa. Para Pino (2010), la fascinación de la poiesis, el esplendor, estriba en que mediante la interrelación e integración de los elementos de un conjunto, se genera una nueva entidad, con mayor y mejor perspectiva.

Esa nueva entidad es la que requiere con urgencia el sector educativo. Es gerenciar, teniendo la sabiduría, el talento y la visión de determinar la dirección institucional, creando un entorno apropiado para una actuación sin distingo de credos o filosofías pero, con un alto concepto de respeto, tolerancia, reconocimiento, compromiso, creatividad, afectividad, armonía, ética y consideración. En palabras de Lizardo (2006)

La tarea fundamental de un gerente educativo consiste en redefinir su filosofía, lo cual lo conduce a abandonar el viejo dogma de que la función de un gerente es planificar, organizar y controlar solamente; al contrario, está orientado al cambio y a tomar de su entorno todos los elementos que puedan hacer posible la gran responsabilidad de gerenciar el proceso educativo. (p. 10)

Allí se encuentra ubicado el arjé, la poiesis, la deontología del ser docente; que crece y robustece en comunión con sus pares, un holoaccionar gerencial educativo buscando resonancia en cada una de las personas que están a su alrededor; para Santa (1999), es poder estar en sintonía de la misma música, oírla y disfrutarla.

No toda la música es para todos los oídos. ... Los hombres sólo podemos escuchar la música que se asemeje a la que llevamos en nuestro mundo interior. Y todo en la vida es así: sólo tienen resonancia en nuestro espíritu las cosas que se parecen a él. (p.69).

En consecuencia, interpretar el accionar gerencial pasa por revisar la actuación de todos los profesionales de la educación, porque cada uno cumple un rol gerencial; gerencia en el aula, coordinación, departamento, dirección; en fin, en cada uno de sus compromisos profesionales pero, sólo podrá ser efectiva y eficiente su labor, en la medida que logre engranar compromisos y voluntades bajo un ritmo de resonancia armónica y afectiva; es asumir su trabajo fundamentado desde su deontología profesional, y no desde la norma que le obliga.

Es interiorizar, desde el ser docente, su propia naturaleza, su compromiso, su existencia en relación a la realidad que vive dentro del sistema educativo; pero, necesariamente toca su moralidad, la cual va a lo intrínseco del ser, sus normas y valores que asume y pone en práctica quien lleva a cabo una actividad profesional; su deontología, que hace referencia al conjunto de principios y reglas éticas que regulan y guían su actividad profesional, bajo la base de la conciencia y responsabilidad moral; es decir, la conciencia del profesional de la docencia, lo cual es en definitiva el soporte fundamental que hará posible el cambio transcendental que el sistema educativo venezolano, reclama con urgencia.

REFERENCIAS

- Benthan, J. (1834). Deontología o Ciencia de la moralidad. Traducido al español. Disponible en: books.google.com
- Corbeta, P. (2007). *Metodología y Técnica de Investigación Social*. España: McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Delgado, j. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas*. Barcelona, España. Síntesis, S.A.
- Gadamer, H. (2000). *Educar es educarse*. Barcelona, España: Paidós.
- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa. S.A
- Habermas, J.(1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Argentina: Vol. 1 Ediciones Taurus.
- Heidegger, M. (2001). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial No. 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009*. Venezuela.
- Lizardo, L. (2006). *Impacto Gerencial. Holovisión Alquímica de la Gerencia Educativa*. Valencia, Venezuela: Editora América Gráficas C.A.
- Morín, E. (2007). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa. S.A.
- Parsons, T. (1937). *La Estructura de la Acción Social*. Madrid: Guadarrama.
- Pino, P. (2010). *Los recorridos de la mirada: Del estereotipo a la creatividad*. España: Paidós Ibérica.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Santa, E. (1999). *El pastor y las estrellas. Una filosofía de vida*. España: Talleres gráficos de Romanyá/Valls, S.A.
- Ugas, G. (2011). *La Articulación, Método, Metodología y Epistemología*. Táchira, Venezuela: Lito Formas.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Brujas.

**DESEMPEÑO DEL DOCENTE VENEZOLANO COMO PLANIFICADOR,
FACILITADOR Y EVALUADOR**
PERFORMANCE OF THE VENEZUELAN TEACHER AS A PLANNER,
PROMOTER AND EVALUATOR

*Iris González

Correo: gonzalez.iris@gmail.com

**Omaira Chacón

Correo: omairachacon69@hotmail.com

Universidad de Carabobo

Iris Valentina González Santos

*Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos. Magíster en Desarrollo Curricular. Profesora del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Miembro de la comisión de los Cursos de Inglés Instrumental de la FaCE. Coordinadora de desarrollo curricular del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE.

**Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos, egresada de la Universidad de Carabobo. Magíster en Lectura y Escritura, U.C. Candidata a Doctora en Educación, U.C. Profesora del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Coordinadora de los Cursos de Inglés Instrumental de la FaCE. Acreditada al Programa de Estimulo a la Investigación e Innovación, PEII 2013.

Sección: Investigación

RESUMEN

Convertir los planteles educativos en instituciones de calidad se considera la meta principal de toda nación. La evaluación del desempeño docente representa el punto de partida para minimizar algunos de los problemas por los cuales atraviesan la mayoría de las instituciones del país y del mundo. En esta investigación se determinó el desempeño de los docentes de tercer año de Educación Media General de la Unidad Educativa "Ruíz Pineda I" a partir de un diseño de campo no experimental con diez docentes que dictaron las distintas asignaturas. Se utilizó el Modelo de Evaluación Sistemática de Stufflebeam con escala de estimación tipo Likert. Los resultados arrojan que la mayoría de los docentes cumplen de manera intermitente con sus funciones por lo que se recomienda mejorar su actuación diaria en las distintas funciones en las que han de desempeñarse; y así, mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza en estas instituciones.

Temática: Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles y sistemas educativos.

Palabras clave: calidad educativa, desempeño docente, planificación, evaluación

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

Achieving quality standards, in public and private educational institutions, is considered as the main goal of every nation. According to this reality, the teacher evaluation is the starting point to minimize some of the problems which most of the institutions of the country and the world go through. This research aimed to determine the performance of 10 teachers in the third year of Secondary Education at Ruiz Pineda I High School, through the teacher's functions: planner, facilitator and evaluator. The subjects were considered using the Systematic Evaluation Model by Stufflebeam and the Likert estimation scale. The percentage data and the arithmetic were applied for the analysis. The results suggest that the majority of teachers met intermittently with their functions. According to this, it is recommended for teachers to improve their daily performance in the different school duties in order to improve the quality of teaching and the relevance of these institutions.

Subject: Evaluation of teaching-learning at different levels and educational systems.

Keywords: education quality, teaching performance, planning, evaluation

Introducción

Actualmente, existe una exigencia de cambios constantes en todos los aspectos de la vida y la formación del ser humano en y para el trabajo que hayan sido educados en el saber-conocer, saber-hacer, saber-convivir y saber-participar. Para esto, se hace imprescindible hablar de conocimientos, procedimientos y actitudes que han de ser aprendidos según la necesidad y realidad de una nación (CNB, 2007). Por ello, sigue siendo una de las metas de las diversas organizaciones como la Unesco y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) fortalecer la profesión docente para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

Alcanzar dicha calidad sigue siendo para estas organizaciones un gran desafío, tal como se refleja en el informe "La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas 2021" de la OEI (2010), donde se establece mejorar la calidad de la educación a través de la igualdad educativa superando toda forma de discriminación y mejorando el currículo escolar, a través de la necesidad de aproximarse a lo que sería el fortalecimiento de la profesión docente. De acuerdo a estas instituciones, para lograr la calidad educativa de forma permanente es imprescindible que el docente se someta a un proceso continuo de evaluación sobre su desempeño de manera objetiva e imparcial el cual conlleve a la re-actualización y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y que permita identificar las cualidades que ha de poseer.

La evaluación del desempeño docente representa entonces, el punto de partida para minimizar algunos de los problemas como el bajo rendimiento académico, la deserción y la exclusión escolar, entre otros, por los cuales atraviesan la mayoría de las instituciones del país y del mundo (OCDE 2003, en Flores, F. 2008). Partiendo de esta realidad, desde los años 90 se han venido originando tendencias donde se refleja el interés de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes y el tema de la calidad de la educación, una de ellas por ejemplo se refiere a la transmisión y creación del conocimiento en el contexto profesor - alumno, conjuntamente con los elementos que tienen incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a este planteamiento, el docente ha de considerar los principios pedagógicos, la atención en los aprendizajes de los estudiantes y al interés por la asignatura, la capacidad

para su transmisión y la formación continua. Por tal motivo, la competencia del profesorado en términos de nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos influyen en la calidad de la educación, (Márquez, 2008). En tal sentido, se deduce que los docentes son actores imprescindibles y relevantes para procurar y velar por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las competencias profesionales, principalmente las referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como piezas claves en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, las posturas de los autores Flores, Román y Murillo (2008) coinciden que para garantizar que el docente cumpla con el perfil, deberes y funciones de planificador, organizador, dirigente y mediador; debe seleccionar los contenidos en tiempo y espacio de acuerdo al nivel del aprendiz; así como también evaluar los aprendizajes. Dichos deberes y funciones se conciben como factores que inciden en el qué y cómo aprenden los y las estudiantes, para lo cual es necesario traspasar las fronteras del proceso de enseñanza y aprendizaje estructuralista al constructivista y emprender un proceso de observación, registro e interpretación de las acciones realizadas en su práctica pedagógica, de manera tal que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, es menester recurrir a procesos evaluativos que permitan delinear, obtener y proveer información útil para juzgar diferentes alternativas de acción, (Herrera, 1998)

En este sentido, Venezuela promueve la actualización docente que permite cumplir con los fines de la educación, tal como se señala en el artículo 104 de la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela (1999), el cual reza que la educación ha de ser ejercida por profesionales de comprobada idoneidad académica. Igualmente, en la Ley Orgánica de Educación (2010) y en la Reglamentación del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), se establecen claramente el perfil, los deberes y funciones de los docentes para garantizar que el proceso educativo se lleve a cabo satisfactoriamente.

De los planteamientos realizados y en virtud de los nuevos escenarios educativos, es imperiosa la necesidad de evaluar el desempeño de los docentes de tercer año de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional Ruíz Pineda I, siendo una de las alternativas el acompañamiento pedagógico para retroalimentar el desempeño de acuerdo a lo planteado por Martins y Véliz, (2010).

Aproximación al concepto de calidad educativa

Una educación de calidad se concibe como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos para la vida adulta"; (OCDE, 1995 en Márquez, 2002: p.1). La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, tomando en cuenta los factores socioeconómicos, familiares y el conocimiento previo, así como también las actitudes, la concepción de la enseñanza y la actuación del profesorado (OCDE, 1995 en Márquez, 2008).

Actualmente, existen diversas posturas o enfoques sobre el tema de la calidad de la educación. Sin embargo, se dice que un producto es de calidad cuando reúne un conjunto de propiedades que lo hacen mejor que otros de su clase y consigue los resultados para los que había sido fabricado. En términos educativos, se deduce entonces que la calidad de la enseñanza se puede evidenciar si los objetivos inherentes a la actividad educativa se logran con éxito.

Para Vidal (2004), el concepto de calidad de la educación o calidad educativa ha sido ampliamente usado en el ámbito educativo de los últimos años; sin embargo, no se precisa

con exactitud lo que significa. De acuerdo al autor, la calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa y un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad. En este sentido, los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

Para Picardo et al (2005), la Calidad Educativa se concibe como la tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo que implica el compromiso, la satisfacción y la entrega de todos los actores del hecho educativo. De acuerdo a Dolores (2010), existen ciertos rasgos que caracterizan a las escuelas de calidad. La visión clásica de este problema plantea que la calidad de un centro depende, fundamentalmente, de los profesores y alumnos. Las escuelas eficaces son aquellas que tienen buenos profesores y buenos alumnos y donde, por tanto, cabe esperar excelentes rendimientos. Se ha demostrado que esta suposición - aunque parte de un principio que inicialmente es cierto - es inexacta, ya que en escuelas con parecidos recursos humanos se obtienen los mismos o idénticos resultados.

Finalmente, Valdevé y otros (2006) sostienen que la calidad de la educación es el resultado reconocido con una alta valoración, producto de la combinación pertinente y eficiente de las condiciones y factores, que desde la educación potencian el desarrollo de las personas cuando se valoran altamente las estructuras físicas y humanas de los centros educativos las capacidades y habilidades de los estudiantes y el trabajo docente.

El desempeño del docente venezolano en la Educación Media General

Se administró instrumento de investigación a la muestra de docentes seleccionados de la U.E.N "Ruíz Pineda I", para determinar el desempeño docente a través de sus funciones de planificador, facilitador y evaluador, se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos bajo la técnica de frecuencia porcentual presentada a través de cuadros y gráficos de barra tal y como se describe a continuación.

Cuadro 1. Dimensiones e Indicadores del Desempeño Docente

| | | Variable 1 | Indicadores |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Dimensiones | Desempeño docente | | |
| | 1. Planeación de la enseñanza | | 1a Objetivos |
| | | | 1b Contenidos |
| | | | 1c Estrategias de enseñanza |
| | | | 1d Fechas |
| | 2. Facilitador | | 2a Actividad de Inicio |
| | | | 2b Actividad de Desarrollo |
| | | | 2c Actividad de Cierre |
| | | | 2d Interacción |
| | | 2e Fecha establecida | |
| | | 2f Recursos instruccionales | |
| 3. Evaluación de los aprendizajes | | 3a Variedad de Técnicas | |
| | | 3b Variedad de instrumentos | |
| | | 3c Plan de evaluación | |

Fuente: González, I. (2013)

Roles que desempeña el docente venezolano

1. Rol de planificador

En relación a la variable "Desempeño Docente", conforme al rol de planificador en donde se verificaba si los objetivos del programa se encontraban redactados correctamente, se observó que el 0% de los profesores siempre redactaba correctamente los objetivos, un 20% casi siempre, un 60% lo hace a veces y un 20% nunca.

Es importante destacar, que conforme a lo contemplado en el CNB (2007), el mismo señala que en la fase inicial de todo acto académico, correspondiente a la planificación de los aprendizajes, se han de establecer los objetivos de la clase de manera clara y concisa. En este sentido, según Careaga (2005), la planificación constituye una herramienta fundamental que posteriormente permitirá escoger de forma racional, los contenidos, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación.

Por consiguiente, y en virtud de los hallazgos, se puede deducir que el hecho de que la mayoría de los docentes no redacte objetivos claros en la fase de planificación podría ser señal de que los contenidos, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación, que serán empleados, tampoco sean los más adecuados, lo que podría significar un grave obstáculo en el desarrollo del aprendizaje.

En relación al ítem que contempla si los docentes establecen claramente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los resultados no fueron muy alentadores. El 0% de los docentes establecían claramente los distintos contenidos, el 10% casi siempre, el 70% a veces y el 20% nunca. Es importante destacar que en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), se establece que se deben articular los ejes transversales: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, a través de la redacción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que implican las distintas competencias a desarrollar. En este sentido, Monreal (2006) considera que a través del establecimiento de los distintos contenidos se generan aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación hasta lograr la meta pretendida.

De acuerdo a los hallazgos obtenidos y en base a lo planteado anteriormente, se puede deducir que no se están considerando las distintas competencias que han de desarrollar los estudiantes; ya que la mayoría de los docentes no establece claramente los distintos tipos de contenidos. Por otro lado, en relación con el ítem que señala si las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente coinciden con los contenidos a enseñar, se observó que el 50% de los docentes siempre utilizan estrategias metodológicas acordes con los contenidos establecidos en la planificación; mientras que un 30% lo hacía casi siempre, un 10% lo hacía a veces y el 20% restante nunca.

Según Martins y Veliz (2010), los docentes están obligados a utilizar estrategias didácticas efectivas de acuerdo a los objetivos y contenidos especificados en la planificación para procurar el desarrollo de las capacidades y el trabajo autónomo del estudiante. Tomando en consideración lo antes mencionado, los hallazgos obtenidos demuestran que sólo la mitad de los docentes utiliza estrategias de enseñanza acordes con los contenidos a enseñar. Al revisar el ítem que indaga si las fechas asignadas a cada contenido programático se ajustan al cronograma institucional, se constató que sólo el 10% de los docentes siempre establecían las fechas establecidas para cada contenido programático, ajustado al cronograma institucional, mientras que el 10% lo hacía casi siempre, el 30% a veces y el 50% nunca.

Estos resultados demuestran que la mayoría de los docentes no toman en consideración las fechas indicadas por los distintos departamentos, trayendo como consecuencia que el

estudiante se encuentre desinformado en torno a la planificación del docente, lo que de acuerdo a Martins y Veliz (2010) constituye una obligación para el docente en términos de Competencia institucional. En este sentido, estos autores sostienen que el docente debe articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en el tiempo que sea establecido. **2.**

2. Rol de facilitador

A través del acompañamiento pedagógico realizado a cada docente, en cuanto al ítem referido a si el facilitador indagaba el conocimiento previo de las y los estudiantes, los resultados de acuerdo a la escala de Likert arrojaron que el 60% de los docentes siempre lo hacía, el 10% lo hacía casi siempre, el 20% a veces y el 10% restante nunca.

Se evidencia entonces que a pesar de que la mayoría de los docentes saben que al inicio de cada sesión de clase se debe retomar aspectos dados anteriormente para lograr la incorporación de los nuevos saberes, existen aún docentes que omiten este aspecto tan importante al iniciar sus clases. Esto contradice rotundamente a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1973), quien señala la importancia de la activación del conocimiento previo. Es importante destacar que conocer la estructura cognitiva del estudiante, no sólo en saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad para lograr una mejor orientación de la labor educativa.

En este mismo orden de ideas, el ítem que establecía si el docente fomentaba la construcción del conocimiento de las y los estudiantes a través de la participación, se observó que el 60% lo hace siempre, mientras que un 20% lo hace a veces, el 20% casi siempre y el 10% restante nunca. En este ítem, se puede evidenciar, una vez más, que una gran cantidad de docentes no aplicaban las nociones del constructivismo y el aprendizaje significativo durante su función de facilitadores del aprendizaje.

En este sentido, conforme al CNB (2007), la importancia de explorar los conocimientos previos a partir de la participación radica en que de esta manera se exploran los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores previos que poseen los estudiantes, permitiendo activar en éstos la disposición afectiva y actitudinal hacia las actividades a realizar. Por otro lado, los ítems referidos a la actividad de cierre, en donde se evaluaba si se establecían conclusiones una vez culminada la clase, y si se asignaban a los estudiantes actividades de consolidación al terminar la clase, se observó que el 40% de los docentes siempre establecían conclusiones al terminar la clase, mientras que un 60% nunca lo hacía.

En relación a este ítem, sólo la mitad de los docentes asignaba actividades de consolidación para realizarse en casa, mientras que la otra mitad nunca lo hacía. En este sentido, es evidente que la mitad de los docentes que no asignaban las actividades para realizar en casa o no fomentaban la conclusión de los contenidos al finalizar la clase no estaban siguiendo los lineamientos dados por el CNB, con relación a la estructura de una sesión de clase, que en este caso particular se refería al cierre.

Cuando el docente omite dicha etapa de cierre, no se puede determinar los logros alcanzados en función del objetivo establecido y por ende no se puede potenciar valores, virtudes y actitudes hacia el aprendizaje lo que para Tenorio (s/f) es de suma importancia. En relación al ítem que preguntaba si se evidenciaba la participación espontánea por parte de los educandos, se observó que sólo el 40% de los docentes siempre fomentaban la participación espontánea de los alumnos para hacer preguntas, opinar o comentar sobre el contenido que se estaba trabajando, mientras que el 20% lo hacía casi siempre, el 10% a veces y el 30% de los docentes nunca lo hacía.

En este resultado, se puede evidenciar, una vez más, que los lineamientos dados en el CNB, sobre la formación de individuos con una conciencia crítica, reflexiva y participativa no se están poniendo en práctica en la mayoría de las aulas de clases, trayendo como consecuencia que la clase esté centrada en el docente, bajo un método conductista y estructuralista. En el mismo orden de ideas, al establecerse poca motivación por parte de los docentes, los estudiantes salen perjudicados; ya que según Marquez (2002), el incentivo a la participación en clase en un ambiente adecuado proporciona niveles elevados de confianza y seguridad.

El ítem relacionado con la correspondencia de la práctica pedagógica con la fecha establecida, se pudo constatar que el 0% de los docentes cumplía con la planificación entregada de acuerdo a la fecha asignada a los contenidos, el 10% lo hacía casi siempre, el 20% a veces y el 70% de los docentes nunca. Esto indica que en la mayoría de los casos el factor de la "improvisación" era uno de los elementos más recurrentes en la práctica pedagógica, lo que desmotiva a los estudiantes; (Marques, 2002).

Finalmente, en relación al ítem que evaluaba si el docente utilizaba diferentes recursos para el logro de los objetivos planteados, se evidenció durante el acompañamiento que el 20% siempre utilizaba distintos recursos para el logro de los objetivos planteados, mientras que el 30% casi siempre los utilizaba, el 20% a veces y el 30% nunca. Esto indica que la mayoría de los docentes no abordaban los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, entre otros aspectos. Con respecto a lo anterior, Marques (2002) sostiene que el docente ha de seleccionar y/o diseñar los recursos adecuados en cada momento de acuerdo con los objetivos, los contenidos, los alumnos, el contexto y las propias características del docente e igualmente los conocimientos previos de los alumnos, evitando el uso descontextualizado de los materiales didácticos.

3. Rol de evaluador:

En cuanto al rol del docente como evaluador, en el ítem que analizaba si el docente utilizaba diferentes tipos de técnicas para la evaluación de los aprendizajes, se constató que el 20% lo hacía siempre, 30% casi siempre, el 20% a veces y el 30% nunca lo hacía. Una vez más, se constata que la mayoría de los docentes no empleaban técnicas de evaluación para abordar los distintos estilos de aprendizaje. En este sentido, la mayoría utilizaba solo pruebas escritas.

En el mismo orden de ideas, a través de ítem que analizaba si el docente utilizaba diferentes tipos de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, se observó que al igual que en la utilización de diferentes técnicas de evaluación el 20% de los docentes lo hacía siempre, el 40% casi siempre, el 20% a veces y el 30% nunca lo hacía. En este sentido, Picardo y otros (2005) sugieren que los docentes están obligados a conocer, saber seleccionar, utilizar crear estrategias de intervención didáctica y de evaluación efectivas de acuerdo a los objetivos y contenidos especificados en la planificación.

Finalmente, el ítem que indagaba si se informaba oportunamente a los estudiantes sobre el plan de evaluación a emplear, se evidenció que del 100% de los docentes observados, sólo el 20% informaba siempre a los alumnos sobre cómo iban a ser evaluados, mientras que el 20% lo hacían casi siempre, otro 20% lo hacía a veces y un 40% nunca lo hacía. Esto trae como consecuencia que los estudiantes desconozcan el plan que se utilizará para evaluarlos y por ende prepararse mejor para tal acción.

Consideraciones finales

A lo largo de esta investigación, se aprecia que los hallazgos arrojaron resultados en cada una de las variables de los cuales se desprenden las siguientes conclusiones: en relación a las variables de desempeño docente y calidad educativa, se observó que la mayoría de los docentes cumplían de manera intermitente con sus funciones de planificador y facilitador, descritas en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. En este sentido, se considera que el docente debe conocer, respetar, reflexionar en su praxis y hacer cumplir el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente vigente para fortalecer su quehacer como planificador, facilitador y evaluador de los saberes.

Igualmente, los supervisores inmediatos del ente educativo deben realizar acompañamientos pedagógicos frecuentes que permitan evidenciar el desempeño de los docentes para así ofrecer asesorías inmediatas.

Finalmente, es necesario insistir en la necesidad de realizar constantemente nuevas investigaciones, para indagar las causas que influyen en la falta de compromiso, demostrada por algunos docentes en su apatía y su poca disposición en el desempeño de sus diferentes roles. Si bien se conoce que la meta es lograr una educación de calidad, la misma implica el buen desempeño del que gerencia la praxis educativa.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1973). Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en: <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726>. [Consulta: 2014, julio 12]
- Careaga, A. (2005) ¿Por qué es importante establecer objetivos en la planificación de un curso?. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Objetivos.pdf> [Consulta: 2013, Abril 25]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453. (Extraordinario), Marzo 24, 1999.
- Dolores, L. (2010) El aprendizaje de las Ciencias como indicador de calidad educativa en la institución educativa Domingo Mandamiento Sipan de Hualmay, Huacho. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle [Artículo en línea] Disponible: http://issuu.com/luidonol/docs/el_aprendizaje_de_las_ciencias_y_la_calidad_educat [Consulta: 2012, Abril 04]
- Flores, F; Román, S y Murillo, N (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [Tesis doctoral en línea] Disponible: <http://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 25]
- González, I. (2013). El desempeño docente como indicador de calidad educativa y su impacto en el rendimiento académico. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Naguanagua.
- Herrera, R. (1998). La evaluación en la Institución Escolar. Planificación e Informe. 2da. Edición. Serie Ciencias de la Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. República de Chile. OEA. [Documento en línea] Disponible: <http://opac.univalle.edu.co/cgi-olimp?infile=details.glu&luid=34284&rs=1275054&hitno=2>. [Consulta: 2012, Julio 17]
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.428. Mayo 20, 2010.
- Márquez, P. (2002) Calidad e innovación Educativa en los Centros. ¿Qué entendemos por calidad en educación? [Documento en línea]. Disponible: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm> [Consulta: 2012, Enero 15]
- Márquez, P. (2008) Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias, Formación. [Documento en línea]. Disponible: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm> [Consulta: 2011, Enero 15]
- Martins, F. y Véliz, G. (2010). Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes. 1era edición. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.
- Metas 2021 (2010). La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. OEI. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/metas2021.pdf> [Consulta: 2013, Enero 15]

- Monreal, M. (2006). El aprendizaje por competencias, su incidencia en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. Universidad Pablo de Olavide. [Documento en línea]. Disponible: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/114.pdf> [Consulta: 2011, Junio 25]
- Picardo, O., Escobar, J., y Balmore, R. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco. San Salvador. [Enciclopedia en línea]. Disponible: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisos/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>. [Consulta: 2011, Julio 16]
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Gaceta Oficial N° 5. 496 Extraordinario 31 de Octubre de 2000.
- Subsistema Educación Secundaria Bolivariana (2007). Liceos Bolivarianos. Currículo y Orientaciones Metodológicas. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la enseñanza de la Ciencia, CENAMEC, 2007. Caracas, Venezuela.
- Tenorio, V (s.f.) Estructura de una clase. Ciclo Didáctico. [Documento en línea] Fundación SEPEC. Disponible: www.fundacionsepec.cestudioarchivosagostopresentacion_Estructura_de_una_Clase.pdf [Consulta: 2012, Marzo 18]
- Valdivé, C., Pérez, J., y Rosendo, R. (2006). Evaluación del Desempeño Docente en el Aula como un Indicador de Calidad de la Enseñanza. UPEL. Revista EDUCARE Vol 12, N°1. Enero – Abril 2008. ISSN: 1316-6212 [Artículo en línea]. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/56>[Consulta: 2011, Julio 17]
- Vidal, L. (2004) Evaluación Organizacional de la Excelencia Docente. Centro Educacional de Alta Tecnología. CEAT. VIII Región, Chile. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF> [Consulta: 2011, Julio 16]

**ÍNDICE ACUMULADO
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

I.- INVESTIGACIÓN

- Angulo, Nerkis 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 / N° 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/ N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.
- Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / N° 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 /N° 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.
- Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.
- Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 44-60.
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 61-73.
- Bravo, Kelly. Conectividad en la educación Universitaria. Un Episteme en el Aprendizaje de la Física Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. .
- 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/ N° 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 / N° 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 / N° 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 /N° 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, p.p. 32-42.
- 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 Practica 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 Socioeducativo 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 /Nº42/ 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 Licen-

- ciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1/ N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.
- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Dugarte de Villegas, Ada y Guanipa, Luis Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125
- Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ N°35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.
- Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / N° 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.
- Flores, Mitzzy. 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 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González, Iris, y Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 200-209.
- 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.
- Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 43-62.
- Guevara, E.. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 51-70.
- Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.

- Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infocidadanía en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 164-173
- Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N° 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 / N°30 / 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Hologramas Gerenciales en el Hecho docente: Episteme y Deontología. Arte Poético de la Educación Venezolana. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199
- Marisela, Giraldo de López. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 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 / N°34 / 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 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / N° 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 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.
- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / N° 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/ N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.
- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / N° 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 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / N°23 / 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/ N° 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 / N° 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/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p 46-56.
- Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.
- Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / N° 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 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/N°42/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 / N° 17 / 2001, pp. 91-112.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/ N°41/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 / N° 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 / N° 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez Haydée. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / N° 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 / N° 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 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicada a la asignatura química general I. Vol. 22 / N°39 / 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/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / N° 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 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / N° 17/ 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 11-35.
- Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.
- Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de titeres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / N° 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 / N° 19 / 2002, pp. 63-87.
- Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 /N° 17 / 2001, pp. 155-171.
- Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / N° 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 / N° 17 / 2001, pp. 69-89.
- Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / N° 21/ 2003, pp. 109-126.
- Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / N° 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / N° 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 / N° 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 / N°36 / 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 / N° 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 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / N° 21 / 2003, pp.193-200.
- Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.
- Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 18 / 2001, pp. 87-109.
- Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaquirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / N° 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 / N° 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 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.
- Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.
- Tovar, Emma y Mayorga, Liliana Errores en el Aprendizaje de Figuras y Cuerpos Geométricos.

- tricos en Educación Media. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 174-186
- 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 25-43.

II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

- Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ N° 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 / N° 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 / N°21 / 2003, pp. 71-91.
- Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp.17-33.
- Rojas Ugas, Pedro N. Modelo "IOE" de programación creativa. Año 2 / N°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 / N° 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 / N° 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 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.
- Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.
- Durant, Marilyn. 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 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.
- Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 155-163.
- Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / N° 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 / N° 18 / 2001, pp. 165-175.
- Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 15-31.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 117-142.
- Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 11-40.
- Latouche, Hyxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 167-191.
- Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / N° 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 / N° 20 / 2002, pp. 65-91.
- Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.
- Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 35-49.
- Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.
- Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / N° 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 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.
- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / N° 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 / N° 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 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.
- Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/N°41/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 / N° 19 / 2002, pp. 89-106.
- Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / N° 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 / N° 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 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.
- Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/ N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 145-161.
- Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciuda-

- dana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.
- Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 102-115.
- Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.
- Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.
- Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 114-124.
- Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / N° 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 / N° 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.
- Arcila, María Cristina. Criterios Fundamentales para el diseño y análisis de la Articulación Curricular. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 85-96.
- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / N° 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/N°44/ Julio- Diciembre 2014, p.p. 81-91.
- 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 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-1125.
- Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ N°41 / 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 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 152-166.
- Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / N° 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, p.p. 162-172.
- 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.
- 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, p.p. 191-205.
- Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 173-190.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- 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, p.p. 63-80.
- 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/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Franco, Ginoid. Cultura de Paz en la Formación de Líderes Escolares. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 99- 106.
- Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 107-121.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 206-228.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visión Postmoderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.
- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N° 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 / N° 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 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.
- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 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 ° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 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 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.
- Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / N° 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.
- Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22

- / N° 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 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 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/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 92-113.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / N° 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 57-67.
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / N° 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 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.
- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/N°41/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, Lilitiana. 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, p.p. 167-186.

- 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 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.
- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/N°41/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 / N° 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 / N° 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 / N° 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/ N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 15-24.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.
- Parra, Gabriel Diversidad Paradigmática, Anclaje Gnoseológicos y Discursividad, en la elaboración de Tesis Doctorales. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 139-151.
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Pita, Roger. El Proceso de Expansión de las escuelas públicas de Primeras letras en Venezuela Durante el Periodo de la gran Colombia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 43-63.

- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / N°41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 37-55.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.
- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 74-101.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigerenciales. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / N° 39 / Enero- Junio 2012, pp. 170-182.
- Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.
- Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.
- Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109
- Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.
- Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.
- Segura, Élide Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.
- Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 125-144.
- Smith Ibarra, Rolando. Crisis de Simultaneidad en Relación Educación trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 15-30.
- Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.
- Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 116-138.
- Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 83-96.

- 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 / N° 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 / N° 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.
- Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.
- Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.
- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / N° 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 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / N° 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 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / N° 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 222-241.
- 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 ° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Albers, Isabel y Noguera, Mª Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 181-191.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 266-277.
- Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.

- 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. 255-265.
- 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 / N° 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 / N° 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / N° 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/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 266-278.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.
- Correa Feo, Anamaria. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.
- Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / N° 32 /Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.

- Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / N° 38 / Julio- Diciembre 2011, pp. 234-246.
- Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 /Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2/ N° 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 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.
- Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/ N°41/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 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / N° 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 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 218-232.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Mutatis Mutandis en el Método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / N° 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 / N° 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / N° 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 / N° 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/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 279-293.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morin: conocimiento, complejidad e imperativos de el método. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 247-265.
- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.

- Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.
- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / N° 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.
- Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ N° 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.
- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.
- Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 /N° 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.
- March Rodríguez, Trina. La inteligencia Cultural del Ingeniero y el gran Arco en el Pensamiento de Michael Carrithers. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. .
- Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.
- Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.
- Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.
- Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.
- Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / N° 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 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.
- Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.
- Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / N° 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 / N° 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 200-211.
- Ramos, Sergio. Valores Primordiales que se Transmiten mediante la Educación Musical Moderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 153-163 .
- Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/N°44/ Julio- Diciembre 2014, p.p. 229-246.

- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rodríguez, Trina March. La inteligencia cultural del ingeniero y el gran arco en el pensamiento de Michael Carrithers. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 141-152
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 33-45.
- Ruffino, Juan Antonio y Santos, Martha. Identidad semántica del docente universitario en el mundo-de-vida-digital nuevas claves para acceder de la información al conocimiento. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / N° 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 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 209-221.
- Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 196-208.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.
- Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 /N° 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 / N° 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 / N° 18 / 2001, pp. 191-193.
- Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.
- Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.
- Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro "Contrapáginas" (inédito). Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 225-228.
- Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / N° 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 / N° 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.