



11 Editorial. Disciplinas escolares y discursividad. Érika Campos Fernández

## ARTÍCULOS

15 **La participación comunitaria en la gestión creativa** \* Community participation in the creative management \* La participation communautaire dans la gestion créative \* Participação da comunidade na gestão criativa \* Ignacio De Sousa, Belkis Maza y Yaurelys Palacios

37 **Tendencias de investigación en el Postgrado de Orientación de la Universidad Central de Venezuela** \* Research trends in the postgraduate of guidance of Central \* University of Venezuela \* Tendances de la recherche dans les formations de deuxième cycle en orientation de l'Université Centrale du Venezuela \* Tendências de investigação em pós-graduação de orientação da Universidade Central da Venezuela \* Doris Janette Peña Molero

49 **El personalismo como filosofía de la educación** \* Personalism as a education philosophy \* Le personnalisme en tant que philosophie de l'éducation \* O Personalismo enquanto filosofia da educação \* Franklin León

67 **Perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de Educación Superior venezolanas** \* Professional profile of the sports directors in institutions of higher education Venezuela \* Profil professionnel des directeurs sportifs des institutions d'enseignement supérieur vénézuéliennes \* Perfil profissional dos diretores de esportes nas instituições de ensino superior venezuelanas \* Jesús Navarro

79 **Los documentos etnográficos, ¿camino o encrucijadas?** \* Documents ethnographic, roads or crossroads? \* Les documents ethnographiques : des chemins ou des carrefours? \* Documentos etnográficos, ¿estradas o encruzilhadas? \* Laura Reyes Montes, Juan Jesús Velasco Orozco, María Madrazo Miranda y Angélica García Bustos

95 **La competencia investigativa: elemento interviniente en la praxis pedagógica** \* The research competence: intervening element in pedagogical praxis \* La compétence de recherche : élément intervenant dans la pratique pédagogique \* Competência em investigação: fator interviniente na praxis educacional \* Mercedes Moraima Campos

## RESEÑA

113 Saber hablar. Antonio Briz (Compilador). Joel Eduardo Hidalgo



# SAPIENS



SAPIENS \* Año 13, N° 1, Junio 2012

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico de Miranda  
José Manuel Siso Martínez  
Subdirección de Investigación y Postgrado

# *SAPIENS*

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

---

Caracas, junio 2012  
Año 13. N° 1

**SAPIENS.** Revista Universitaria de Investigación  
Miranda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador,  
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez / 2012.

Año 13. N°1, junio 2012 - Depósito Legal: pp.200002CS966 -  
ISSN: 1317-5815  
119 págs.  
Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los artículos /  
Normas para los árbitros.

## **SAPIENS**

**Revista Universitaria de Investigación.  
Año 13. N° 1, junio 2012.**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*

**Depósito Legal:** pp.200002CS966

**ISSN:** 1317-5815

**Periodicidad:** semestral (junio - diciembre)

**Traductor al inglés:** Andrés Rodríguez Álvarez

**Traductor al francés:** Alejandra Saavedra

**Traductor al portugués:** Yvan Pineda Monasterio

**Revisión de Texto:** Nereyda Alvarez - Marta De Sousa

**Diseño Gráfico e Impreso Digital:** Centro Grafico Maia, C.A.

**Teléfonos y Fax:** 0058-0212-363.77.92 / 0424-163.41.45

**Correo Electrónico:** centrograficomaia@hotmail.com

Edición que consta de 350 ejemplares  
Caracas, Venezuela.

### **Consejo Rectoral**

*Raúl López - Rector*

*Doris Pérez - Vicerrectora de Docencia*

*Moraima Esteves - Vicerrectora de Investigación y Postgrado*

*María Teresa Centeno - Vicerrectora de Extensión*

*Nilva Liuval Moreno - Secretaria*

### **Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda**

**José Manuel Siso Martínez**

*Manuel Reyes Barcos - Director - Decano*

*Carmen Velásquez de Zapata - Subdirectora de Docencia*

*José Peña Echezurria - Subdirector de Investigación y Postgrado*

*Marina Martus - Subdirectora de Extensión*

*María Esperanza Pérez - Secretaria*

### **Consejo Editorial**

*Manuel Reyes Barcos - Presidente*

*José Peña - Director*

*Ignacio De Sousa - Representante de los Jefes de Departamento*

*América García - Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado*

*Marta De Sousa - Directora / Editora*

## Comité Editorial

- Marta De Sousa (IPMJMSM) – *Orientación – Coordinador de Arbitraje*  
Félix Piñerúa (IPMJMSM) – *Antropología*  
Maríagabriela Gracia (IPMJMSM) – *Educación Matemática*  
Yaritza Cova (IPMJMSM) – *Lingüística*  
Maximiliano Bezada (IPC) – *Ciencias de la Tierra*  
Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*  
Antonio Alfonso (Universidad Nacional Abierta) – *Estrategias de Aprendizaje*  
Alí Rondón (IPC) – *Idiomas Modernos*  
Francisco Sacristán (Universidad Complutense de Madrid) – *Políticas Laborales y Educación*  
Waldo Contreras (IPMJMSM) – *Ciencias Pedagógicas*  
Andrés Moya (IPMJMSM) – *Educación Matemática*  
Marlene Arteaga (IPMJMSM) – *Literatura*  
María de La Paz Bermúdez (Universidad de Granada) – *Psicología*  
Renié Dubs de Moya (IPMJMSM) – *Metodología de Investigación*  
José Luis Michinell (Universidad Central de Venezuela) – *Física y Educación de la Física*  
Xiomara Arrieta (Universidad del Zulia) – *Enseñanza de la Ciencia*  
Manuel Carrero (CELARG) – *Historia*  
Lisett Camero (IPMJMSM) – *Biología*  
Jesús Rodríguez Gómez (Universidad Santa Rosa) – *Gerencia, Física y Recursos Instruccionales*  
América García (IPMJMSM) – *Educación Ambiental*  
Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de la Gran Canaria) – *Historia*  
Gualberto Buena-Casal (Universidad de Granada) – *Psicología*  
Ana Gil García (Northeastern Illinois University) – *Currículo y Liderazgo Educativo*  
Zeneida Rodríguez (IPMJMSM) – *Educación Musical*  
Betsabeth Acosta (IPMJMSM) – *Educación Inicial*  
Asdrubal Silva (IPMJMSM) – *Evaluación*  
José Peña (IPMJMSM) – *Políticas Públicas y Formación Docente*  
Rafael Key (IPMJMSM) – *Filosofía*  
Omar Daniel Pereira (IPMJMSM) – *Educación Física y Deportes*  
Christian Guillen (IPMJMSM) – *Informática*  
Juan Carlos Moreno (IPMJMSM) – *Educación Industrial*  
Ignacio De Sousa (IPMJMSM) – *Práctica profesional*  
Clara Amaya (IPMJMSM) – *Creatividad*  
María Eugenia Carrillo (IPMJMSM) – *Currículo*  
Edgar Contreras (IPMJMSM) – *Educación Comunitaria*

Año 13, Número1, junio 2012

## SAPIENS

### REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Publicación con una tirada de 350 ejemplares

**Sapiens. Revista Universitaria de Investigación** está acreditada y es financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

- Scientific Electronic Library Online (SciELO): <http://www2.scielo.org.ve>.
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>.
- Directorio de Revistas Latindex: ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)).
- REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología: <http://revencyt.ula.ve/scielo.php>
- DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: <http://dialnet.unirioja.es/>
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- ATLAS Cienciométrico, <http://atlasrnf.redalyc.uaemex.mx/venezuela/>

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio gráfico, audiovisual o computarizado, sin previa autorización escrita de parte del director/editor de Sapiens.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores.  
Todo lector puede ejercer su derecho a réplica.

## OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS (ISSN 1317 – 5815)

*Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación es una revista semestral, publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.), (c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a corrección de estilo.

Pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en la siguiente dirección: <http://www2.scielo.org.ve>

## ¿CÓMO SER PARTE DE SAPIENS, REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN?

Para Suscripción anual o mantener Canje electronicos puede dirigirse a:

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador**  
**Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez**  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Coordinación de Promoción y Difusión

Av. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela

**Dirección Postal:** 1073

**Teléfonos:** 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147

**Fax:** 0058-212-2435296

**Correo Electrónico:** [sapiensrevista@gmail.com](mailto:sapiensrevista@gmail.com)



## CONTENIDO

### EDITORIAL

- Disciplinas escolares y discursividad. *Érika Campos Fernández* 11

### ARTÍCULOS

1. **La participación comunitaria en la gestión creativa** 15  
*Community participation in the creative management*  
*La participation communautaire dans la gestion créative*  
*Participação da comunidade na gestão criativa*  
**Ignacio De Sousa, Belkis Maza y Yaurelys Palacios**
  
2. **Tendencias de investigación en el Postgrado de Orientación de la Universidad Central de Venezuela** 37  
*Research trends in the postgraduate of guidance of Central University of Venezuela*  
*Tendances de la recherche dans les formations de deuxième cycle en orientation de l'Université Centrale du Venezuela*  
*Tendências de investigação em pós-graduação de orientação da Universidade Central da Venezuela*  
**Doris Janette Peña Molero**
  
3. **El personalismo como filosofía de la educación** 49  
*Personalism as a education filosofi*  
*Le personnalisme en tant que philosophie de l'éducation*  
*O Personalismo enquanto filosofia da educação*  
**Franklin León**
  
4. **Perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de Educación Superior venezolanas** 67  
*Professional profile of the sports directors in institutions of higher education Venezuela*  
*Profil professionnel des directeurs sportifs des institutions d'enseignement supérieur vénézuéliennes*  
*Perfil profissional dos diretores de esportes nas instituições de ensino superior venezuelanas*  
**Jesús Navarro**

5.	<p><b>Los documentos etnográficos, ¿camino o encrucijadas?</b> 79</p> <p><i>Documents ethnographic, roads or crossroads?</i></p> <p><i>Les documents ethnographiques : des chemins ou des carrefours?</i></p> <p><i>Documentos etnográficos, ¿estradas o encruzilhadas?</i></p> <p><b>Laura Reyes Montes, Juan Jesús Velasco Orozco, María Madrazo</b></p> <p><b>Miranda y Angélica García Bustos</b></p>
6.	<p><b>La competencia investigativa: elemento interviniente en la praxis pedagógica</b> 95</p> <p><i>The research competence: intervening element in pedagogical praxis</i></p> <p><i>La compétence de recherche : élément intervenant dans la pratique pédagogique</i></p> <p><i>Competência em investigação: fator interviniente na praxis educacional</i></p> <p><b>Mercedes Moraima Campos</b></p>
RESEÑA	<p><b>Saber hablar. Antonio Briz (Compilador)</b> 113</p> <p><b>Joel Eduardo Hidalgo</b></p>
<b>Normas para la publicación de los artículos</b>	115
<b>Normas para los árbitros</b>	119

## Disciplinas escolares y discursividad

Sobresale cada vez más en las sociedades contemporáneas una marcada tendencia a fundamentar su desarrollo en la capacidad de producir, difundir y transferir conocimientos, como vía para promover el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos.

Estos conocimientos, cuyo medio de difusión se ubica principalmente en la institución educativa, están concentrados en las disciplinas y en los contenidos escolares, permitiendo la conformación de una serie de guiones de comportamiento, de discursos y de prácticas dominantes que se adhieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Históricamente, los contenidos de las disciplinas escolares han implicado una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado, que provienen a su vez de unas fuentes determinadas. Estos contenidos señalan qué y cuánto se pretende enseñar y se evidencia en todos los niveles educativos. (Rozada, 1999).

La multiplicidad de saberes que se generan en los diferentes campos disciplinarios de la educación constituyen un elemento complejo, a partir del cual podríamos iniciar nuestra reflexión respecto a cómo se construye el discurso en el campo educativo, y cómo la experiencia de los profesores, entendiéndola como el referente para la construcción de saberes, se hace evidente en las prácticas discursivas que tienen lugar en los espacios áulicos.

El discurso y la práctica pedagógica se visualizan, en primer lugar, en el sujeto del discurso pedagógico (el docente) que, como miembro de una comunidad de

profesionales accede al sistema cultural de interpretación que se concreta en su hacer pedagógico. En segundo lugar, el discurso adquiere materialidad, en los ámbitos institucionales que lo producen, reproducen y transforman (Alveiro y Mora, 2008).

Desde una cosmovisión del hecho educativo deberíamos analizar la praxis docente, los contenidos de enseñanza y las prácticas sociales desplegadas en las instituciones educativas desde la noción de discursividad, entendiéndose ésta como toda la creación de textos y discursos que se generan y movilizan en el contexto escolar.

Las discusiones sobre la importancia de la discursividad en la configuración de las disciplinas escolares precisan el análisis de los factores que impactan la realidad escolar: las nuevas corrientes de pensamiento; los paradigmas emergentes, que señalan el valor que tiene para la escuela moderna trascender la cultura disciplinaria y abrirse hacia nuevas perspectivas, para abordar el hecho educativo: la inter - multi y transdisciplinariedad.

El principio de complementariedad, que puede ser aplicado a muchos campos del conocimiento y, especialmente, a la educación, parece ser la opción para aproximarnos a la riqueza de lo real y de lo complejo que caracterizan las prácticas sociales y por ende las prácticas discursivas que acontecen en el contexto educativo.

Qué, cómo y quién transmite el conocimiento disciplinar; cuál es el discurso que predomina y hacia dónde apunta, son interrogantes a considerar toda vez que aun en el discurso pedagógico se solapan creencias, valores y valoraciones que sustentan ideologías con el propósito de apuntalar concepciones interesadas, pertenecientes a distintos campos del saber y que contribuyen al sostenimiento y preservación de hegemonías dominantes. En tal sentido vale la pena reflexionar e intentar dar respuesta a las cuestiones arriba señaladas con el propósito de que el docente se aparte de su tradicional postura acrítica frente a los contenidos que conforman las disciplinas académicas en las cuales se inserta su praxis pedagógica. Un docente alerta y desconfiado de todo conocimiento de apariencia novedosa y original, capaz de cuestionar y cuestionarse ante la diversidad de cambios que colándose

subrepticamente en las aulas van conformando tendencias que no siempre responden a demandas situacionales reales sino que van veladamente implantándose como “necesarias” e ineludibles.

**Érika Campos Fernández**  
*Instituto Pedagógico de Miranda*  
*José Manuel Siso Martínez*  
 UPEL

Alveiro, Carlos. y Mora, N. (2008). *Caracterización del discurso Pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío*. Programa de Pedagogía de la Universidad del Quindío.

Rozada, J. Ma. (1999). La relación de textos sobre el conocimiento escolar y disciplinas escolares. El código disciplinar de las materias de enseñanza. *Curriculum Transversal*. Salamanca, España: FEDICARIA.

# La participación comunitaria en la gestión creativa

**Ignacio De Sousa**

*ignaciodesousa@gmail.com*

*UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda*

**Belkis Maza**

*belkysmaza@hotmail.es*

*UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas*

**Yaurelys Palacios**

*yaurelyspalacios@hotmail.com*

*UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas*

## **RESUMEN**

La presente investigación es documental, tipo ensayo. Presenta una serie de conceptualizaciones de los términos: Participación Comunitaria, Gestión Comunitaria y Creatividad, y el surgimiento de una nueva conceptualización del término Gestión Creativa. Se tomaron aportes ofrecidos por Altuve (2008), Oakley (1991), Carmona (citado en Montero 1996), Cunill (1991), Sánchez (1993), CESAP (1993) y Fe y Alegría (2000). Se identifican los niveles de la participación y cuál sería el recomendable para alcanzar por la comunidad para realizar una adecuada gestión creativa. Para ello se presentan tres puntos de vistas señalados por Montero (1993), Díaz Bordenave (citado por Rodríguez, 2004) y Fe y Alegría (2000), cerrando con el análisis comparativo entre ellos. Se determinan cuatro niveles básicos: Nivel de Información, Nivel de Consulta, Nivel de Decisión y Nivel de Gestión. Se revisan diferentes definiciones del término de Gestión; de los autores Martínez (1999), Cartaya (1995), Korten (citado en Mora 2007), resaltando que los aspectos de la gestión comunitaria frente a la gestión privada. El término de creatividad, es tomado de los autores: Torrance y Thurstone (citados en Dadamia; 2001) y Wollsehlagger presentado por Contreras (2002), siendo lo común entre los conceptos antes estudiados, el dirigirse hacia una solución de problemas. También se toma la investigación realizada por Carevic (2006) Quién resalta estudios de los autores: Löwenfeld, Guilford y Torrance, en donde se plantean indicadores de la creatividad o habilidades que se encuentran presentes en las personas creativas. Se conceptualiza entonces la Creatividad dentro de la Gestión Comunitaria.

**Palabras clave:** Participación Comunitaria, Gestión Comunitaria, Creatividad.

Recibido: septiembre 2011

Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****Community participation in the creative management**

This is a documentary and essay research. The objective is to analyze a series of proposals relating to: Community Participation, Community Management and Creativity, to develop a new definition of the term Creative Management. We will analyze postulate from Altuve (2008), Oakley (1991), Carmona (quoted in Montero 1996) Cunill (1991), Sánchez (1993), ESCAP (1993) and “Fe y Algeria” (2000). Participation levels are identified to see the most suitable for the community in order to make a proper creative management. For this the three points of view indicated by Montero (1993), Diaz Bordenave (quoted by Rodriguez, 2004) and Faith and Joy (2000) are presented, and closes with a comparative analysis of the levels. The four basic levels are determined: Information level, Consult level, decision level and management level. The definitions of the term management proposed by Martinez (1999), Cartaya (1995), Korten (quoted in Mora 2007) were reviewed, contrasting community management versus private management. The term creativity was taken from what point Torrance and Thurstone (cited in Dadamia; 2001) and Wollsehlagel presented by Contreras (2002), both authors relate creativity to problem solving. Likewise, the research of Carevic (2006) was reviewed, he highlights Löwenfeld studies, Guilford and Torrance, and they mention indicators of creativity or the skills that characterize creative persons. Finally, there was a conceptualization of creativity inside the Community Management.

**Keywords:** Community Participation, Community Management, Creativity

**RÉSUMÉ****La participation communautaire dans la gestion créative**

Voici une recherche documentaire, sous format d'essai. L'objectif est d'analyser un ensemble d'approches liées à la participation communautaire, à la gestion communautaire et à la créativité, qui permettent l'émergence d'une nouvelle conceptualisation du terme « gestion créative ». L'on a consulté les apports offerts par Altuve (2008), Oakley (1991), Carmona (cité dans Montero, 1996), Cunill (1991), Sánchez (1993), ESCAP (1993) et Fe y Alegría (2000). L'on identifie les niveaux de participation et le plus recommandable parmi ceux-ci pour que la communauté puisse entreprendre une gestion créative appropriée. Dans ce but, l'on présente les perspectives de Montero (1993), Diaz Bordenave (cité dans Rodriguez, 2004) et Fe y Alegría (2000) et finit par une analyse comparative des niveaux. Quatre niveaux de base sont identifiés : niveau d'information, niveau de consultation, niveau de décision et niveau de gestion. Les définitions du terme « gestion » proposées par Martínez (1999), Cartaya (1995), Korten (cité dans Mora, 2007) ont été consultées, de manière à comparer la gestion communautaire vis-à-vis de la gestion privée. Le terme « créativité » a été pris des approches de Torrance et Thurstone (cités dans Dadamia, 2001) et Wollsehlagel présenté par Contreras(2002); tous les trois lient la créativité à la résolution de problèmes. L'on a également consulté la recherche de Carevic (2006), qui met en relief les études de Löwenfeld, Guilford et Torrance,

où des indicateurs de créativité ou des capacités caractérisant les personnes créatives sont signalés. Enfin, l'on conceptualise la créativité dans le cadre de la gestion communautaire.

**Mots clés :** participation communautaire, gestion communautaire, créativité.

**RESUMO****Participação da comunidade na gestão criativa**

Esta pesquisa é documental, tipo ensaio. Tem como objetivo analisar uma série de propostas relativas a: Participação Comunitária, Gestão Comunitária e Criatividade, permitindo o surgimento de uma nova definição do termo Gestão Criativa. Contribuições oferecidas por Altuve (2008), Oakley (1991), Carmona (citado em Montero 1996) Cunill (1991), Sánchez (1993), ESCAP (1993) e Fé e Alegria (2000) foram tomadas. Níveis de participação são identificadas e qual é o mais aconselhável para a comunidade fazer uma gestão criativa adequada. Para isso, eles consideram os três pontos de vista apresentados por Montero (1993), Diaz Bordenave (citado por Rodriguez, 2004) e Fé e Alegria (2000), e termina com a análise comparativa dos níveis. , são apresentados, e termina com a análise comparativa dos níveis. Quatro níveis básicos são considerados: Nível de informação, Nível de Consulta nível decisão e nível de gestão. Definições de Gestão foram revistas baseado em Martínez (1999), Cartaya (1995), Korten (citado em Mora 2007), contrastando a gestão comunitária em contraste com gestão privada. O termo criatividade foi considerado as contribuições de Torrance e Thurstone (citado em Dadamia; 2001) e Wollsehlagel apresentados por Contreras (2002), Dois autores que ligam criatividade com a solução de problemas... Da mesma forma, estudioso também a pesquisa de Carevic (2006) que destaca os estudos de Lowenfeld, Guilford e Torrance, nos que destrcam os indicadores de criatividade ou habilidades que caracterizam as pessoas creativas.Finalmente foi considerada a criatividade dentro da Gestão da Comunidade.

**Palavras-chave:** Participação Comunitária, Gestão comunitária, criatividade.

## Introducción

Se inicia el desarrollo del presente artículo con la conceptualización de los términos en estudio. Para este proceso se tomaron los aportes ofrecidos por Altuve (2008), quien especifica claramente los aspectos relacionados con las unidades terminológicas generadas por especialistas y expertos. Tales unidades devienen en una particular terminología configurando un lenguaje específico. Altuve (ob. cit.) también señala que la movilidad de los términos de un determinado campo trasciende de un conocimiento a otro, lo que hace que adquiera significados diferentes o sean más enriquecidos en función del campo disciplinar donde se encuentre.

El primer ejercicio de conceptualización se realiza con la participación, ya que no es un término que se pueda entender fácilmente de manera generalizada. Se parte desde la participación individual hasta una participación más grupal, sustentado en los autores Oakley (1991), Carmona (citado en Montero 1996), Cunill (1991), Sánchez (1993), el Centro al Servicio de la Acción Popular CESAP (1993), Fe y Alegría (2000). Esta conceptualización se elaborará tomando los elementos comunes y coincidentes que se complementan entre sí para dar un aporte al término en estudio, a través del análisis de definiciones sobre participación de los diferentes autores mencionados.

Se identifican cuáles son los niveles de la participación y cuál sería el nivel óptimo que debería alcanzar la comunidad para realizar una adecuada gestión, revisando los caminos flexibles y alternativos para convertirse en una gestión creativa, para ello se presentan tres puntos de vistas señalados por Montero (1993), Díaz Bordenave (citado en Rodríguez, 2004) y Fe y Alegría (2000), cerrando con el análisis comparativo entre ellos, para determinar categorías y criterios comunes e importantes, que sirvan de guía al identificar el nivel que puede presentarse en los grupos e incentivar su avance hasta niveles deseados, con el fin de que la gestión sea creativa.

Se determinan cuatro niveles básicos: Nivel de Información, Nivel de Consulta, Nivel de Decisión y Nivel de Gestión, realizando una descripción de cada uno de ellos.

Una vez definido el término de participación y determinado sus niveles, se procede a identificar la Gestión Comunitaria como proceso de participación que supera el

aspecto meramente administrativo. Conociendo la gestión como el nivel más elevado dentro de la participación comunitaria, se podría pensar que existen niveles previos que se deben ir madurando para poder llegar a un nivel óptimo, como es el de gestión. Al revisar diferentes definiciones del término de Gestión, nos encontramos que Martínez (1999) y Cartaya (1995) la definen como un hecho administrativo o de negocio. Este vacío del aspecto social encontrado en las definiciones de Martínez y Cartaya los llena Korten (citado en Mora, 2007), con una visión más comunitaria. Un aspecto distintivo por excelencia de la gestión comunitaria frente a la gestión privada está dado por su carácter de representante del interés público.

A partir del debate de los términos Participación Comunitaria y Gestión Comunitaria, los cuales se interrelacionan entre sí a través de las competencias que tienen las comunidades con los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva, se pasa a incorporar el término de creatividad, tomando los aportes de los autores: Torrance y Thurstone (citados en Dadamia, 2001) y Wollsehlagler presentado por Contreras (2002), tomando lo común entre los conceptos antes estudiados, referido hacia una solución de problemas. También se toma la investigación realizada por Carevic (2006) Quien señala diversos estudios de los autores: Löwenfeld, Guilford y Torrance, donde se observan una serie de indicadores de la creatividad o habilidades que se encuentran presentes en las personas creativas. Se conceptualiza entonces la Creatividad dentro de la Gestión Comunitaria.

## Participación comunitaria

Para definir los términos en estudio, y conceptualizarlos según el contexto, se tomará el aporte ofrecido por Altuve (2008), al señalar que:

...cada ciencia...dispone de sus propias unidades terminológicas generadas por especialistas, expertos, dedicados al estudio de alcances específicos de éstas y cuyas producciones discursivas (textos) son conocimientos especializados... tales unidades devienen en una particular terminología configurando un lenguaje específico... Este tiene la particularidad, como acontece en otras ciencias, de derivarse del lenguaje común, convertirse en especializado y regresar a aquél... Esto evidencia, no sólo la base empírica, sino también el carácter dinámico del lenguaje científico asociado a la

movilidad del léxico común al léxico especializado y viceversa, hecho éste que se completa y se complementa con la movilidad de los términos de un determinado campo del conocimiento a otro; de esto último se origina el carácter polisémico, pues pueden adoptar diversos significados pese a su homonimia (p. 207).

La cita anterior, genera el espacio para justificar que la creación del término participación, no resulta sencillo, por el contrario deviene de una confluencia de los grupos sociales que sirven a la ciencia para convertir el lenguaje común y empírico en lenguaje especializado, disponiendo de sus propias unidades terminológicas. Para iniciar la conceptualización respectiva sobre el término, se tomarán algunos conceptos que definen la participación desde un punto de vista individual, como es el caso de Oakley (1991), quien afirma "...la participación que hacen las personas para afectar la toma de decisiones, ejecución y seguimiento de las decisiones pública..." (p. 27) este planteamiento parte de las personas pero culmina con la intervención en los asuntos y decisiones públicas, es decir, de interés para más de una persona, individuo o ser aislado, por lo que se convierte en un bien colectivo. Pocos autores señalan la participación aislada de un grupo, colectivo o equipo para el logro de un objetivo o bien común. Es entonces donde el término participación, se impregna de un alto contenido social y comunitario, buscando objetivos más del bienestar de un grupo que del beneficio individual o particular, que existen visiones individuales y personales que no trabajan en pro de la mayoría, siendo este un antivalor que no se merecería llamar participación. En este mismo orden de ideas, se tiene que "...aunque en general, se reconoce que la participación ciudadana desafía cualquier intento de definición o interpretación" (ob.cit.) se tratará de buscar varias definiciones de términos sobre participación, desde un punto de vista grupal y comunitario, que permitan la construcción de una conceptualización propia del término.

Carmona (citado en Montero 1996), plantea que "la participación y la democracia tienen una estrecha relación, ya que participar significa ejercer derechos y cumplir los deberes como ciudadanos". (p. 35) En este planteamiento se observa una de las primeras formas básicas de participación, de manera progresiva; el voto individual como derecho y deber de ciudadano, para elegir a personas que influirán en lo público. Con esta misma visión se encuentra a Cunill (1991) quien define el término de

participación como "la intervención de la sociedad civil en la esfera de lo público" y la Participación Ciudadana como "todas aquellas experiencias que remiten a la intervención de los individuos en actividades públicas para hacer valer intereses sociales" (p.42).

El propósito es, lograr que la población influya sobre las políticas y decisiones públicas, haciéndose necesario institucionalizar mecanismos, procesos y organismos a través de una normativa legal. Este aspecto de participación ciudadana puede ser condicionado y hasta neutralizado bajo una aparente práctica democrática, y la participación ciudadana puede constituirse en "una plataforma de fácil uso para construir artificialmente consensos y legitimar desigualdades" (ob.cit.).

Continuando con la transición de la participación individual, a una participación más grupal, se encuentra la inclusión de ambos aspectos en la definición de Sánchez (1993):

Actualmente, el término de participación es utilizado para explicar la incidencia de los individuos y grupos sociales en las diferentes etapas en las que se resuelven asuntos de interés público, es decir, en la consulta, discusiones, planteo de propuestas, y todo tipo de actividades en las cuales la participación nos indica la temperatura democrática de una sociedad en una situación concreta" (p.19)

En esta definición del término participación, se encuentran una serie de aspectos comunes planteados en las definiciones anteriores, tales como la incidencia en lo público, a través de la solución de asuntos de interés común, pasando por la consulta, discusiones y planteamientos de propuestas, que se podrían entender como consenso en trabajo unificado y de común acuerdo, y otras actividades que lleven a un planteamiento concreto de la democracia por la participación de la comunidad. Esta tendencia más operativa y concreta la comparte también Hurtado, citado por Rodríguez (2004), cuando afirma que participar es "tener la capacidad de decidir, controlar, ejecutar y evaluar los procesos y sus proyectos" (p. 37), explica que si no hay capacidad de decisión y control, se estaría hablando solo de una participación reactiva en lugar de una auténtica, sustantiva y pro-activa participación.

Así mismo, Aranguren (2005) enuncia que en “la participación comunitaria se define el proceso en el que sus participantes toman iniciativas y acciones que son estimuladas por su propio pensamiento y sobre las cuales ellos pueden ejercer un control efectivo” (p. 36). Es en este planteamiento se hace referencia que no basta con opinar, con ser consultados, organizarse y llegar acuerdos, elaborar planteamientos, propuestas, proyectos en colectivo, si no también, tener la capacidad de decidir, controlar, ejecutar y evaluar los procesos de los mismos. Para reforzar esta propuesta, se cita el Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP) (1993), quien coincide con Aranguren, en que la participación comunitaria “es intervenir en los procesos donde se toma parte... es ser capaz de manejar hechos que nos afectan... es no aceptar de manera impositiva las cosas. Que para participar es necesario saber y entender lo que se esta haciendo”. (p.14).

Tener conciencia y entender lo que se está haciendo, analizar sus ventajas y desventajas, asumir la responsabilidad de las consecuencias, ya sean estas positivas o negativas, ser capaz de tomar las riendas de la situación problemática y resolverla, son hechos que se pueden decir fácilmente, pero requieren de un gran compromiso y capacidades de trabajo en grupo.

En este mismo orden de ideas, Fe y Alegría (2000) plantea que la participación comunitaria “es un proceso que implica un permanente contacto con la comunidad y un verdadero trabajo en equipo”. (p.69).

Es decir, una construcción colectiva de la que todos intervienen y aportan para el bien común.

A partir de la revisión del término Participación Comunitaria, se logra elaborar la conceptualización respectiva que la distingue de otras aportadas sobre un mismo término y presentes en realidades contextuales diferentes, tal como es señalado por Altuve (2008, p.208), tomando los elementos comunes y coincidentes que se complementan entre sí para darnos un aporte al término en estudio, a través del análisis de definiciones sobre participación de los autores estudiados.

### Cuadro 1

#### Análisis del concepto de participación

Categorías Emergentes	AUTORES							
	CESAP	CARMONA	HURTADO	LINARES	OAKLEY	CUNILL	SÁNCHEZ	ARANGUREN
Intervención	Intervenir, manejar, ser capaz, se toma parte	ejercer derechos		transformar incrementar y redistribuir las oportunidades	afectar	intervención	incidencia	... pueden ejercer un control efectivo
Acciones y Procesos	Procesos		procesos	proceso activo				proceso
Hechos que nos Afectan	hechos que nos afectan							
Toma de Decisiones en los Asuntos Públicos	Delegación de poder	capacidad de decidir		tomar parte en los procesos de decisión. relaciones de poder...	afectar la toma de decisiones	intervención en la esfera de los público	se resuelven asuntos de interés público	toman iniciativas y acciones
Conocer, Proponer, Diseñar, Ejecutar, Controlar Y Evaluar		divulgación de información	controlar, ejecutar y evaluar proyectos		ejecución y seguimiento		consulta, discusiones, planteo de propuestas, y todo tipo de actividades ...	participantes .. estimulados por su propio pensamiento

En el cuadro, se realiza el análisis de los elementos comunes de ocho conceptos de Participación de los autores: Aranguren, Carmona, CESAP, Cunill, Hurtado, Linares, Oakley y Sánchez. Como se puede observar, surge como un primer elemento común la “Intervención”, en siete de los ocho autores estudiados, identificando el término en algunos momentos de manera literal y en otros con otros términos similares o sinónimos. En este mismo orden de ideas, se observa el vocablo “Procesos” literalmente escrito, en cuatro de los ocho conceptos analizados. A pesar que sólo CESAP, hace referencia al vocablo “hechos que nos afectan” se toma como un aporte significativo, para la construcción final del término de Participación Comunitaria, ya que hace referencia a las necesidades sentidas de los actores sociales. En cuanto al término “Toma de Decisiones en los Asuntos Públicos” siete de los ocho autores identifican vocablos similares, como: Delegación de poder, capacidad de decidir, tomar parte en los procesos de decisión, relaciones de poder, afectar la toma de decisiones, intervención en la esfera de los público, se resuelven asuntos de interés

público y toman iniciativas y acciones, considerándose uno de los términos más comunes, al igual que el término Intervención. Para finalizar, cinco de los ocho autores plantean términos similares a: “Conocer, Proponer, Diseñar, Ejecutar, Controlar y Evaluar”.

Si se toman todos estos componentes comunes e importantes, puede definir el concepto de Participación Comunitaria como: “la intervención de los grupos de ciudadanos en la toma de decisiones de los asuntos públicos, a través de diferentes acciones como: conocer, proponer, consensuar, diseñar, ejecutar, controlar y evaluar los procesos que influyen directamente en los hechos que los afecta”.

Considerando suficiente los aportes conceptuales estudiados con respecto a la Participación Comunitaria, y una vez definido la conceptualización respectiva que la distingue de otras aportadas sobre un mismo término y presentes en realidades contextuales diferentes, se procede a identificar otros elementos de importancia que profundizan la comprensión del estudio, como es el caso de los niveles de Participación Comunitaria.

### Niveles de Participación

Se pretende identificar cuáles son los niveles de la participación y cuál sería el nivel óptimo que debería alcanzar la comunidad para realizar una adecuada gestión, revisando los caminos flexibles y alternativos para convertirse en una gestión creativa. De seguida, se presentan tres puntos de vistas señalados por Montero (1993), Díaz Bordenave (citado en Rodríguez, 2004) y Fe y Alegría (2000), cerrando con el análisis comparativo entre ellos, para determinar categorías y criterios comunes e importantes, que sirvan de guía al identificar el nivel de participación que pueden presentarse en los grupos e incentivar su avance hasta niveles deseados, a fin que la gestión sea creativa.

Montero (1993) señala cinco niveles de participación: dentro de los que se encuentran: Información, Consulta, Decisión, Control y Gestión. El nivel de Información es el nivel más elemental, los miembros tienen acceso a la información sobre las decisiones que la afectan, pueden ser antes o después de ser tomadas por otras

personas. El nivel de Consulta los miembros no sólo conocen propuestas y decisiones, sino que pueden expresar su parecer sobre un determinado asunto y declara en función de sus intereses. En el nivel de decisión los miembros son capaces de participar activamente en la escogencia de una opción determinada en función de sus intereses. El nivel de Control los interesados velan por la ejecución de las decisiones tomadas, para ello se dotan de los instrumentos necesarios para ejercer el control, y el nivel de Gestión es el más elevado por cuanto supone que los miembros poseen las competencias y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva.

Díaz Bordenave, (citado en Rodríguez, 2004), también plantea 7 a saber: En el nivel Informativo, sólo se le informa al grupo las decisiones ya tomadas por las instituciones. En el nivel de Consulta Facultativa, los dirigentes pueden consultar a los miembros, solicitando críticas, sugerencias o datos para resolver problemas. En el nivel de Consulta Obligatoria, los miembros deben ser consultados, pero la decisión final la toman los dirigentes o las instituciones. En el nivel de Elaboración - Recomendación: los miembros elaboran respuestas y recomiendan medidas que los dirigentes (instituciones) pueden aceptar o no, pero siempre están obligados a justificar su posición. En el nivel de Co - gestión, la dirección es dividida a través de mecanismos de elección de un plan de acción y en la toma de decisiones. En el nivel de Delegación, los miembros tienen autonomía en ciertos campos con límites definidos por la dirección o instituciones, dentro de los cuales los primeros pueden tomar decisiones.

Y en el nivel más alto de participación, el de Autogestión, los miembros determinan sus objetivos, escoge sus medios y establece los controles pertinentes sin referencia a una autoridad externa. Fe y Alegría (2000), plantea que en los procesos participativos populares, el grado de participación queda establecido por el dinamismo propio del proceso y es más amplio que la toma de decisiones. Para esta organización de educación popular, lo más importante es crear un clima de participación: un ambiente propio para las relaciones interpersonales y grupales, que estimulen el discernimiento con libertad crítica y autocrítica.

**Cuadro 2**

**Análisis comparativo de los niveles de participación**

Montero 1993	Díaz Bordenave 2004	Fe y Alegría 2000	CATEGORIAS EMERGENTES
<b>Información:</b> Es el nivel más elemental, la población tiene acceso a la información sobre las decisiones que la afectan, pueden ser antes o después de ser tomadas por otras personas.	<b>Informativo:</b> a los miembros sólo se les informa de las decisiones ya tomadas por las instituciones.		<b>INFORMACIÓN</b>
<b>Consulta:</b> A éste nivel la población no sólo conoce propuestas y decisiones, sino que pueden expresar su parecer sobre un determinado asunto y declara en función de sus intereses.	<b>Consulta facultativa:</b> los dirigentes pueden consultar a los miembros, solicitando críticas, sugerencias o datos para resolver problemas.  <b>Consulta obligatoria:</b> los miembros deben ser consultados, pero la decisión final la toman los dirigentes.	<b>Información y consulta:</b> las instancias institucionales informan, consultan, aceptan interpretaciones y propuestas.	<b>CONSULTA</b>
<b>Decisión:</b> En este nivel la población es capaz de participar activamente en la escogencia de una opción determinada en función de sus intereses.	<b>Elaboración - recomendación:</b> los miembros elaboran respuestas y recomiendan medidas que los dirigentes (instituciones) pueden aceptar o no, pero siempre están obligados a justificar su posición.	<b>Presencia en las deliberaciones:</b> Los representantes de los diferentes estamentos están presentes e intervienen en la elaboración de las decisiones.  <b>Decisión parcial:</b> Las instancias decisorias asumen el derecho de los representantes de decidir en materias y asuntos concretos, con sus correspondientes responsabilidades.	<b>DECISIÓN</b>
<b>Control:</b> A éste nivel los interesados velan por la ejecución de las decisiones tomadas, para ello se dotan de los instrumentos necesarios para ejercer el control.  <b>Gestión:</b> Es éste el nivel más elevado por cuanto supone que los involucrados poseen las competencias y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva.	<b>Co - gestión:</b> la dirección es dividida a través de mecanismos de elección de un plan de acción y en la toma de decisiones.  <b>Delegación:</b> los miembros tienen autonomía en ciertos campos que tienen límites definidos por la dirección dentro de los cuales los primeros pueden tomar decisiones.  <b>Autogestión:</b> nivel más alto de participación, el grupo determina sus objetivos, escoge sus medios y establece los controles pertinentes sin referencia a una autoridad externa.	<b>Decisión total:</b> Los participantes asumen el poder último de decisión o autogestión con sus correspondientes responsabilidades.	<b>GESTIÓN</b>

La intervención, para Fe y Alegría (2000, p.41) puede operacionalizarse de la siguiente manera:

1. Información y consulta: las instancias institucionales informan, consultan, aceptan interpretaciones y propuestas.
2. Presencia en las deliberaciones: Los representantes de los diferentes estamentos están presentes e intervienen en la elaboración de las decisiones.
3. Decisión parcial: Las instancias decisorias asumen el derecho de los representantes de decidir en materias y asuntos concretos, con sus correspondientes responsabilidades.
4. Decisión total: Los participantes asumen el poder último de decisión o autogestión con sus correspondientes responsabilidades.

Se trata de ir planteando la participación integral de todas las personas y grupos que conforman los diferentes sectores, en intercambio con las instancias organizadas de la comunidad y otros organismos.

Luego de realizar el análisis de los contenidos conceptuales entre los autores e instituciones, seleccionando las categorías comunes y categorías relevantes (Cuadro 2) se procedió a elaborar la síntesis de los niveles de participación: Se determinan cuatro niveles básicos de participación: Nivel de Información, Nivel de Consulta, Nivel de Decisión y Nivel de Gestión.

A continuación se desarrollan los cuatro niveles identificados en el Cuadro 2:

**Primer Nivel de Participación:** Nivel de Información: Es el nivel más básico y elemental de participación. A la comunidad sólo se les informa de las decisiones ya tomadas. Pueden participar en las acciones, siendo guiados por las personas que tomaron las decisiones y planificaron las actividades.

**Segundo Nivel de Participación:** Nivel de Consulta: La Comunidad no sólo conoce propuestas y decisiones, sino que pueden expresar su parecer sobre un determinado asunto y declarar en función de sus intereses. Pueden ser o no, tomadas en cuenta los aportes de los miembros para ajustar o adaptar la propuesta presentada.

**Tercer Nivel de Participación:** Nivel de decisión: La Comunidad participa activamente para que sus opiniones y consultas se cumplan en las decisiones finales. En muchos casos todos los miembros o parte de ellos están presentes e intervienen en la elaboración de las decisiones iniciales.

**Cuarto Nivel de Participación:** Nivel de Gestión: Es éste el nivel más elevado por cuanto supone que las comunidades poseen las competencias y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva.

El colectivo determina sus objetivos, escoge sus medios y establece los controles pertinentes sin referencia a una autoridad externa, o sólo con el apoyo y asesoría de esta.

Es un aporte de la presente investigación, la triangulación realizada, emergiendo cuatro categorías básicas, que integran las otras categorías de los teóricos trabajados. El primer nivel de información es considerado por todos los autores; Montero, Díaz Bordenave y Fe y Alegría coinciden que es el nivel más básico, donde los miembros sólo se informan. El segundo nivel de Consulta, también está presente en los tres autores en estudio, donde Díaz Bordenave establece una subdivisión de consulta facultativa y consulta obligatoria, sin embargo, todos apuntan hacia la idea que la población además de informarse, puede emitir su opinión, pero la decisión final es tomada por los dirigentes. En el tercer nivel de Decisión, todos los autores coinciden en que la población es capaz de participar activamente en la escogencia de una opción, sin embargo Díaz Bordenave plantea que todavía en este nivel los dirigentes, pueden aceptar o no esa decisión tomada, pero siempre están obligados a justificar su posición. Fe y Alegría señala que la población puede estar presente en las deliberaciones e intervenir en la elaboración de las decisiones, pero todavía se observa en este nivel una decisión parcial, ya que las instancias decisorias, llámese dirigentes o instituciones, asumen el derecho de decidir en materias y asuntos concretos con sus correspondientes responsabilidades. Es en el último nivel de Gestión, Control o Decisión total, donde se observan las sub categorías de Co-gestión, Autogestión y Delegación, los participantes asumen el poder último de decisión con sus correspondientes responsabilidades.

Montero señala que antes de la Gestión, se presenta el Control donde los interesados velan por la ejecución de las decisiones tomadas, dotándose de los instrumentos necesarios para ejercer el control. Díaz Bordenave, clasifica tres subniveles dentro de la gestión: Co-gestión donde la dirección es dividida a través de mecanismos de elección de un plan de acción y en la toma de decisiones, la Delegación donde los miembros tienen autonomía en ciertos campos que tienen límites definidos por la dirección dentro de los cuales los primeros pueden tomar decisiones y la Autogestión, identificado como el nivel más alto de participación, el grupo determina sus objetivos, escoge sus medios y establece los controles pertinentes sin referencia a una autoridad externa. Para Fe y Alegría, el nivel de Gestión es señalado como de Decisión Total, donde los participantes asumen el poder último de decisión o autogestión con sus correspondientes responsabilidades.

### **La Gestión Comunitaria como proceso de participación, más allá de lo administrativo.**

Conociendo la gestión como el nivel más elevado dentro de la participación comunitaria, se podría pensar que existen niveles previos que se deben ir madurando o transitando para poder llegar a un nivel óptimo, como es el de gestión. Al revisar diferentes definiciones del término de Gestión, nos encontramos que para Martínez (1999), la gestión “es hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o deseo cualquiera” (p. 29).

En esa misma línea de pensamiento, Cartaya (1995) representa la “administración, organización y mejoramiento de lo que ya existe y se conoce” (p.56). Analizando a estos autores, se define la gestión como un hecho administrativo o de negocio, sin tomar en cuenta los procesos comunitarios o humanistas, donde aparecen reflejadas las personas como sujetos activos y partícipes del proceso. Este vacío humano lo llena los aportes de Korten (citado en Mora, 2007), con una visión más comunitaria, señalando que para desarrollar una adecuada gestión, especialmente la comunitaria, el punto de partida debe ser la comunidad: sus necesidades, capacidades y finalmente su control

directo sobre los recursos y su destinación. Este autor al igual que otros defensores del trabajo comunitario subraya el empoderamiento de las comunidades como elemento central de la gestión comunitaria. Un aspecto distintivo por excelencia de la gestión comunitaria frente a la gestión privada está dado por su carácter de representante del interés público. Estos últimos aportes, coinciden con el planteamiento de la Gestión Comunitaria como el nivel más elevado de la Participación Comunitaria, ya que vislumbran las competencias de las comunidades y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva.

### Gestión creativa

Siendo suficientemente debatido los términos Participación Comunitaria y Gestión Comunitaria, interrelacionándose el uno con el otro, a través de las competencias que tienen las comunidades con los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva, se pasará a incorporar el término de creatividad. Para Torrance (citado en Dadamia, 2001), se entiende la creatividad como:

...un proceso que vuelve a alguien sensible frente a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas de conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados (p.16)

Asimismo, Thurstone (ob.cit.) afirma que “es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo” (p.28). Este autor continúa en una línea similar a Torrance, es decir, plantea aplicar la creatividad a la solución de problemas.

Bajo esta misma visión, Contreras (2002) nos presenta la concepción de Wollsehlagel, el cual la define como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirva para la solución general de los problemas dados en una realidad social.

La categoría común entre los conceptos antes estudiados, apunta hacia una solución de problemas, siendo Wollsehlagel el que los clasifica directamente como problemas

dados en una realidad social. Esta solución de problemas sociales se pueden dar, según las coincidencias de Torrance y Thurstone, a través de procesos como: identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados.

Carevic (2006) señala diversos estudios realizados por los autores: Löwenfeld, Guilford y Torrance, en donde se observan una serie de indicadores de la creatividad o habilidades que se encuentran presentes en las personas creativas. Dentro de los indicadores o habilidades creativas que se podrían tomar para potenciar una Gestión Creativa, se pueden mencionar:

- **Sensibilidad a los problemas:** la sensibilidad denota la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades, fallos o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe hacerse.
- **Fluidez:** es la característica de la creatividad o la facilidad para generar un número elevado de ideas.
- **Originalidad:** Es la aptitud o disposición para producir de forma poco usual respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. Se entiende también como el carácter singular de un producto dado y más que una habilidad se le puede considerar como un juicio acerca del producto mismo.
- **Flexibilidad Mental:** Involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación.
- **Redefinición:** es la capacidad para reestructurar percepciones, conceptos o cosas.
- **Elaboración:** es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Implica la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización. Es la aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.

**Cuadro 3****Cuadro de indicadores de creatividad**

Indicadores	AUTORES		
	Lowenfeld	Guilford	Torrance
Sensibilidad para problemas. Preguntas	X	X	X
Fluidez, productividad	X	X	X
Flexibilidad mental	X	X	X
Originalidad	X	X	X
Formular hipótesis	X	X	X
Redefinir (uso inusuales)	X	X	X
Mejora del producto	X	X	X
Establecer relaciones remotas	X	X	X
Elaboración	X	X	X
Síntesis	X	X	X
Abstracción	X		
Análisis	X		
Organización	X		
Comunicación	X	X	X

Cuadro tomado del documento CREATIVIDAD I. Carevic, M. (2006)

Se conceptualiza entonces la Creatividad dentro de la Gestión Comunitaria, o mejor planteado la Gestión Creativa, como la sensibilidad para detectar o percibir los problemas sociales a través de procesos como: identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados, desarrollando la intervención de los asuntos públicos, con fluidez, productividad y flexibilidad mental, estableciendo las relaciones remotas, identificando las dificultades y buscando soluciones originales que mejoren los productos o hechos encontrados, a través de la elaboración, organización y consenso de hipótesis generadas y aprobadas por un

colectivo, para el diseño y ejecución de las propuestas de solución, con nuevos productos. Estos productos pueden ser modificados, redefinidos y cambiados si es necesario, como resultado de la evaluación y seguimiento que se les apliquen, comunicando la última versión.

Finalmente, vale destacar que la creatividad es un proceso mental del que gozan todos los seres humanos y que se potencia en tanto sea estimulado. Una de las formas oportunas de estimulación es a través de la participación comunitaria porque se activa el proceso en aras de buscar soluciones con aplicabilidad y funcionalidad a las realidades sociales, eh otras palabras, es un medio para mejorar la calidad de vida de todos los actores involucrados en el hecho.

**A manera de conclusión**

El asumir una Gestión Creativa a través de la Participación Comunitaria, involucrando los diferentes actores, rompe con los aspectos formales y tradicionales de la concepción de Gestión, donde se planteaban procesos meramente administrativos y de control del recurso, por un grupo reducido de técnicos especialistas en la materia. Partiendo que la Gestión Comunitaria es el nivel más alto de la Participación Comunitaria, por cuanto supone que las comunidades poseen las competencias y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva. Es la intervención de los grupos de ciudadanos en la toma de decisiones en los asuntos públicos, a través de diferentes acciones como: conocer, proponer, consensuar, diseñar, ejecutar, controlar y evaluar los procesos que influyen directamente en los hechos que los afecta.

Estos planteamientos innovadores y emergentes se encuentran hoy en día, a pesar de un sin número de leyes que los apoyan, con barreras de corte más estructurales y rígidas como lo son los reglamentos, planes, programas, y cualquier otro documento preestablecido previamente, en estructuras caducas del estado (Ministerios, Gobernaciones, Alcaldías) en donde el poder está planteado en unos pocos con el criterio técnico y profesional de la administración, es decir, con la anterior concepción

de Gestión Pública Hegemónica. Es aquí donde los grupos organizados de base comunitaria, superando los diferentes niveles de participación, toman conciencia y se empoderan, demostrando habilidades creativas que traslada la gestión tradicional a una nueva gestión emergente, una Gestión Creativa, donde se observa la flexibilidad mental para solucionar las problemáticas que se presenten en la implementación de los programas, redefiniendo y mejorando los productos o servicios de acuerdo a las realidades existentes, o creando originalmente un nuevo programa que se ajuste y responda directamente a las necesidades sentidas de los habitantes del sector.

Estas respuestas se deben principalmente, a que los actores sociales que participan activamente tienen sensibilidad a sus propios problemas, ya que los viven y sienten desde su propio ser. Esta sensibilidad denota la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades, fallos o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe hacerse. En esta misma línea, se observa la fluidez que tienen los actores comunitarios, para generar un número elevado de ideas originales, sin mezquindad, sin egoísmo ni aburrimientos, escuchando a todos y todas en la conversa, en el diálogo abierto y horizontal, obteniendo respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. El respeto por todas las opiniones y aportes, involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación, del fenómeno o problemática en estudio, demostrando una adecuada flexibilidad mental, y capacidad de redefinición para reestructurar percepciones, conceptos o cosas. Para finalizar, la elaboración de las propuestas con el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas, implica la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización. Es la aptitud de los actores comunitarios para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas producidas por el grupo, lo que hace que se puedan plasmar en proyectos factibles, cristalizando la intervención de los grupos ciudadanos en la toma de decisiones en los asuntos públicos.

## Referencias

- Altuve, Magaly (2008). De términos, terminología y afines. SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación. Junio 2008. UPEL. IPMJMSM. 9 (1). 205 - 212
- Aranguren, Luis Alfonso. (2005). La Participación Ciudadana: Posibilidades y Retos. Revista de Ciencias Sociales No. 22, Madrid.
- Carevic, Marjorie. (2006). CREATIVIDAD I. (Documento en línea). Disponible: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>. (Consulta: 2010, enero 10)
- Cartaya, Vanesa. (1995). La Participación de la sociedad Civil, Factor clave para una Gestión Municipal Exitosa. Centro de Investigaciones Sociales. Caracas, Venezuela.
- Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP). (1993). Propuesta Formativa. Caracas: Interarte.
- Contreras, Waldo (2002) El Desarrollo de la Creatividad y el Aprendizaje Significativo a Través del Uso de los Mapas Conceptuales. Sapiens, Revista Universitaria de Investigación. Junio 2002. UPEL. IPMJMSM. (III) 1. 67 – 80.
- Cunill, Nuria. (1991). Participación ciudadana, dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados Latinoamericanos, CLAD, Venezuela.
- Dadamia, Oscar. (2001) Educación y Creatividad. Encuentro en el Nuevo Milenio. Editorial Magisterio del Río de Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Fals Borda, Orlando. y Colaboradores (1985) Conocimiento y Poder Popular. Publicación Siglo XXI editores de Colombia.
- Federación Internacional Fe y Alegría. (2000). Educación Popular y Promoción Social. Caracas: Barrios Maritza.
- Martínez, Miguel. (1999). La Nueva Ciencia Su Desafío, Lógica y Método. México: Trilla.
- Montero, Maritza. (1993). Concientización, conversación y desideologización en el trabajo psicosocial. Caracas: CESAP.
- Montero, Maritza. (1996). Participación: Ámbitos, Retos y Perspectivas. Caracas: CESAP.
- Mora, Carlos. (2007) La Autogestión (Documento en línea) Disponible: <http://www.gestiopolis.com/otro/gestion-social-y-comunitaria-en-pro-de-la-poblacion.htm>. (Consulta: 2010, enero 16)
- Oakley, Peter. (1991). Projets whit People. The practice of participation in rurl daevelopment. Internacional Labour Office. London. UK.
- Rodríguez, Ingrid. (2004) Nueva Participación Ciudadana. (Documento en línea) Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos18/nueva-participacion-ciudadana>. (Consulta: 2009, octubre 16)
- Sánchez, Santiago. (1993). Ciudadanía sin fronteras. Editorial Desclee De Brouwer S.A., España.

## AUTORES

**Ignacio De Sousa.** Estudiante del Doctorado en Educación (UPEL - IPC), Diploma de Suficiencia Investigativa en la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED España), Especialista en Desarrollo de Grupos Comunitarios en UPEL IPMJMSM, Profesor en Educación Integral Mención Educación Estética egresado de UPEL IPMJMSM. Maestro Normalista. Docente de pregrado de las Fases de Práctica Profesional en la UPEL – IPMJMSM. Docente de postgrado en la UPEL – IPMJMSM. Jefe del Departamento de Práctica Profesional. Miembro activo de la Línea de Investigación Estudio y Evaluación de la Creatividad. Autor de investigaciones en el área de Tecnología, Participación, Liderazgo, Creatividad y Comunidad. Organizador, Asistente y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Tutor y Jurado de trabajo de investigación de Especializaciones. Jurado en Trabajos de Ascenso y Concursos de Oposición.

**Belkys Maza.** Doctora en Educación (UPEL-IPC), Escolaridad en Maestría Gerencia Educativa (UCAB), Especialista en Gerencia Educativa (UCAB). Profesora en Ciencias Sociales - Mención Historia (UPEL - IPC). Docente de pre y postgrado en la UPEL – IPC, adscrita al Departamento de Pedagogía, Jefe de Cátedra de Administración y Supervisión Escolar y Coordinadora Institucional de Equivalencias. Miembro activo de la Línea de Investigación Estudio y Evaluación de la Creatividad. Autora de investigaciones y publicaciones en el área de Gerencia, Liderazgo, Creatividad y Gestión Investigativa. Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Tutora y Jurado de Trabajos de Ascenso, Especializaciones, Maestrías y Doctorado.

**Yaurelys Zaid Palacios Revete.** Docente en la especialidad de Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas. Para el año 2000 ingresa como personal ordinario en esa casa de estudios. Actualmente tiene una Dedicación Exclusiva con categoría de Asociado, en esa misma casa de estudio. Para el año 2003 obtiene el título de Magister en Educación, mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción. En el año 2008 obtiene el título de Doctora en Educación. Se ha desempeñado como docente de los cursos de pregrado en: Psicología de la Educación; Didáctica para la Integración en la Educación Básica; Didáctica de Procesos de Pensamiento en el Escolar; Fundamentos de la Educación Básica; Formación Ciudadana y Educación para el Trabajo. De igual modo se desempeña como coordinadora de la especialización en Procesos Didácticos para el Nivel Básico y docente activa del mismo subprograma. Asimismo, se desempeña como docente del Doctorado en Educación desde la línea de Estudio y Evaluación de la Creatividad. Ha realizado investigaciones, publicaciones, libros y artículos en revistas científicas. Ponente y organizadora de eventos nacionales e internacionales.

## Tendencias de investigación en el Postgrado de Orientación de la Universidad Central de Venezuela

**Doris Janette Peña Molero**  
*dorispel1@yahoo.es*  
Universidad Nacional Abierta

### RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad estudiar las tendencias, líneas temáticas y opciones metodológicas que se han venido desarrollando en los trabajos de investigación de la Especialización y la Maestría del Postgrado en Educación, mención Orientación de la Universidad Central de Venezuela. Para ello se realizó una revisión documental de los trabajos de investigación desde el año 2000 hasta el primer semestre del 2011. Es importante destacar que las últimas investigaciones presentadas, en su mayoría han tenido como tema central; “La convivencia.” Esta temática facilita que los trabajos de grado se convierten en una pieza clave en el ámbito de la formación académica ya que sus tendencias, van a permitir tener un referente acerca de cuáles son las líneas de investigación que permanecen o que nacen a la luz de la realidad educativa venezolana y cómo se abordan las problemáticas que están emergiendo, todo ello como un paso hacia la consecución de una práctica orientadora de calidad.

Palabras clave: Orientación educativa, Tendencias, Investigación, Convivencia.

Recibido: septiembre 2011  
Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****Research trends in the postgraduate of guidance of Central University of Venezuela**

This paper aims to inquire about the trends, thematic lines and methodological approaches that have been developed in the investigation of the Specialization and Master's Degree in Education, minor Orientation of the Central University of Venezuela. For this, it was made a documentary research, to see the research work carried out since 2000 to the first half of 2011. The results of this research show that there is an emphasis regarding the subjects picked in most of the studies reviewed. The central theme that has dominated revolves around the school life. The themes developed on the thesis are keys in the academic training and their trends will allow to have a reference about what kind of research remain or are born in the educational reality existing in Venezuelan and how the problems that are emerging are addressed, all as a step towards achieving a guiding quality practice.

**Keywords:** Educational guidance, Trends, Research, School Coexistence

**RÉSUMÉ****Tendances de la recherche dans les formations de deuxième cycle en orientation de l'Université Centrale du Venezuela**

Ce travail a pour but d'examiner les tendances, les lignes thématiques et les approches méthodologiques ayant été développées dans les recherches de la spécialisation et de la maîtrise en éducation, option orientation, de l'Université centrale du Venezuela. Dans ce but, l'on a mené une recherche documentaire qui rendra compte des travaux de recherche faits depuis l'année 2000 jusqu'au premier semestre de l'année 2011. Les résultats obtenus à partir de cette revue montrent qu'il existe une concentration en ce qui est de la thématique choisie dans la plus grande partie des recherches consultées. Le sujet central ayant prédominé porte sur la cohabitation scolaire. Les thématiques développées dans les travaux de recherche sont un élément clé dans le domaine de la formation académique, du fait que leurs tendances permettront de disposer d'un référentiel des axes de recherche qui demeurent ou naissent à la lumière de la réalité éducative vénézuélienne et de savoir comment aborder les problématiques qui en jaillissent. Tout ceci comme un pas vers la réalisation d'une pratique d'orientation de haute qualité.

**Mots clés:** orientation éducative, tendances, recherche, cohabitation scolaire.

**RESUMO****Tendências de investigação em pós-graduação de orientação da Universidade Central da Venezuela**

Este trabalho tem como objetivo obter informações sobre tendências, linhas temáticas e abordagens metodológicas que têm sido desenvolvidos no âmbito do inquérito da Especialização e Mestrado em Educação, Orientação menor da Universidade Central da Venezuela. Para isso, uma pesquisa documental, para recontar o trabalho de investigação realizado desde 2000 para o primeiro semestre de 2011. Os resultados desta avaliação mostram que há um tema na ênfase assumiu em mais foi os estudos revisados. O tema central que tem dominado a vida gira em torno a vida na escola. O tema central que tem prevalecido é a de vida escolar. Os temas desenvolvidos no trabalho de grau é um termo-chave no domínio da formação académica e as suas tendências, permitirá ter uma referência sobre as linhas de pesquisa que permanecem ou são nascidos na luz da realidade educacional em Venezuela e como os problemas que estão surgindo são abordados, todos como um passo no sentido de alcançar uma prática de orientação com qualidade.

**Palavras-chave:** orientação para a Educação, Tendências, Investigação, Vida escolar.

**Introducción**

La decisión de investigar sobre un tema específico para escribir un artículo, surge del trabajo de la autora como formadora de orientadoras y orientadores en esta disciplina. Rol que cobra cada día mayor vigencia en el campo de la educación ya que esta dinámica educativa con las y los estudiantes, permite que aparezcan las interrogantes, problemas o alternativas, que se presentan en sus procesos de investigación y objeto de estudio.

Partiendo de este quehacer se presenta esta propuesta que se realizó, tras revisar documentalmente los trabajos de investigación desarrollados en el Postgrado en Educación, Mención Orientación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), durante el periodo del año 2000 hasta el primer semestre del año 2011. Procediendo a efectuar su clasificación a través de temas, tendencia y líneas de investigación vigentes, Bisquerra (1998), Rodicio, Pérez y Villayandre (2000).

La motivación del trabajo docente, la participación en círculos de estudio, publicaciones, eventos y congresos, entre otros, permite que la actividad del formador se renueve, reconduzca y conlleve a encontrar los nuevos desafíos que ofrece el formar, sin abandonar lo esencial del ser orientadora y orientador; ser persona, participando en la consolidación de esta identidad profesional. Es por ello la relevancia de esta investigación en el marco de las nuevas especialidades, prácticas innovadoras y tendencias de la Orientación/Counseling contemporánea.

### Desarrollo

Desde el año 1990 se ofrece en la UCV el Postgrado en Orientación con unos lineamientos definitorios de la Orientación considerada como una práctica social que se propone dar respuestas pertinentes a diferentes requerimientos de humanización de los diferentes componentes pedagógicos que conforman las organizaciones educacionales.

Al mismo tiempo se ha procedido a garantizar que la sistematización de su práctica esté garantizada y que se rija por parámetros que se acerque lo más posible a una visión científica y académica de esta profesión.

En este sentido es importante reconocer que la asignatura Problemas de la Orientación en Venezuela I y II, del Postgrado de Educación, Mención Orientación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, permite por una parte a los investigadores e investigadoras que se inician, la posibilidad de indagar cuales son los problemas que necesitan ser atendidos para darle solución a través de este quehacer educativo. Y por otra, surge la circunstancia de la intervención tutorial y de asesoramiento, que fortalecerá la indagación de la problemática, el reconocimiento de la líneas de investigación e innovación, el abordaje de metodologías y como divulgar estos logros.

Esta propuesta de formación académica se ajusta al modelo planteado por Vital (1998), que concibe al Orientador como Consultor-Asesor-Investigador, sustentado en un enfoque socioeducativo y organizacional, de naturaleza humanista. Apoyándose

como señala Zabalza (1984), en la integración de la orientación al currículo escolar, donde el orientador facilita aprendizajes significativos en colaboración con otros actores relevantes, conformando así un proceso formativo y continuo.

Esta integración de roles del Orientador planteados por Vital (2003, p.56), consiste en que las y los participantes del postgrado puedan adquirir en su proceso de enseñanza y aprendizaje estos criterios para su práctica orientadora como son:

**Consultor:** al desarrollar la capacidad de autorenovación en las personas, grupos y en el sistema organizacional de la institución educacional en su totalidad.

**Asesor:** Agente de cambio, comprometido con el proyecto que pretende lograr la humanización del proceso formativo que se desarrolla en las instituciones.

**Investigador:** Involucra al orientador en el proceso de indagación en el entorno en que está inmerso y que focaliza o reclama observación, en este sentido el autor plantea que:

El orientador se aproxima al problema surgido en su práctica concreta, como si se constituyera en un caso único; sus experiencias pasadas pueden influir en la percepción de la problemática presente, sin embargo va a centrar la atención en las situaciones reales que surgen en el contexto de la organización educativa donde se haya comprometido. (Vital 2003, p.54)

Al mismo tiempo señala este autor, el carácter único, complejo, incierto y provisional de cada investigación, ya que su basamento fenomenológico constructivista le exige al orientador reflexionar en y sobre la acción. Es por ello que la formación de las y los orientadores, está llena de desafíos.

La tarea de formar profesionales de la orientación es compleja, por cuanto aprender a ser orientadores implica aprender a percibir, entender e interactuar efectivamente, en forma personal y profesional, con una constelación de procesos humanos en un espacio temporal y sociocultural determinado. (Vera 2003, p.139)

En este proceso de formar orientadores en el postgrado de la UCV, se observa en cada corte, diversas investigaciones que van circunscribiéndose en las tendencias que han marcado la orientación tradicional y los nuevos campos en las que esta disciplina puede intervenir. La nota impactante para la autora se basa en que los últimos cuatro trabajos que asesoró en la línea de investigación en Orientación Escolar y Familia,

tengan como tema central el mejorar la convivencia escolar.

Dentro de los planteamientos realizados por las investigadoras, todas docentes en ejercicio, donde señalan que las manifestaciones de violencia dentro de los espacios de la escuela se han tornado muy complejas, porque en muchas ocasiones los mismos, se recoge lo expresado por Medina (2006, p.17):

... son la reproducción de los problemas sociales como: la falta de valores familiares, desempleo, intereses ideológicos encontrados, delincuencia, exclusión, esto aunado a problemas característicos del sistema educativo como lo es las deficientes infraestructuras de las escuelas, el autoritarismo, la poca valoración y participación de las opiniones de los niños y las niñas, así como también la descontextualización de la escuela y la realidad.

Lo anteriormente expuesto planteó la necesidad de revisar cual ha sido la tendencia la elaboración de trabajos de investigación para especialización y maestría del postgrado en Educación, mención Orientación y así contextualizar esta propensión. Para ello se revisaron 37 tesis de Especialización y Maestría durante el período 2000-2011.

**Tabla 1**  
**Tipos de Tesis del Postgrado en Educación mención Orientación UCV. Período 2000-2011.**

TESIS	
Nivel	Cantidad
Especialización	25
Maestría	12
<b>Total...</b>	<b>37</b>

Fuente: Peña Doris (2011)

Para efectos de esta investigación se tomó en cuenta establecer una clasificación por tendencias, para ello se revisó la propuesta de Bisquerra (1996, p.155).

a) orientación profesional, dentro de la cual incluimos todas las investigaciones sobre transición, educación para la carrera, elección profesional, toma de decisiones, etc.

b) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (educativa/escolar)

- c) atención a la diversidad
- d) orientación para la prevención y el desarrollo (autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, etc.)

Otra propuesta relevante para esta investigación es la consulta realizada por Rodicio, Pérez y Villayandre (2000, p.p.1-8), que revisaron para su trabajo, artículos de investigación que han sido presentados en a la Revista de Orientación y Psicopedagogía y a la L'Orientation Scolaire et Professionnelle, respectivamente.

Además, se contemplaron otras temáticas que, aunque recogidas en las áreas anteriores se concretan en las líneas de investigación del postgrado como son: Orientación y Formación Docente, Clima Organizacional, Vocacional, Educación Inicial y Básica, Familia, Comunidad, Interacción Docente-Alumno obteniendo así lo siguiente:

**Tabla 2**  
**Temática abordada en las investigaciones del Postgrado de Orientación la UCV. Período 2000-2011**

Tema	Cantidad de Tesis
Orientación Vocacional	1
Orientación Escolar	15
Orientación Universitaria	4
Formación de Orientadores	5
Orientación Personal	1
Orientación Familiar	5
Orientación y Necesidades Especiales	2
Orientación en el campo de las Organizaciones	4
Orientación y Tecnología	0
<b>Total ...</b>	<b>37</b>

Fuente: Peña Doris (2011)

En lo referente a la metodología se realizó la clasificación tradicional encontrándose lo siguiente:

**Tabla 3**  
**Tipo de Metodología abordada en la Tesis Orientación UCV. Periodo 2000 al 2011**

METODOLOGÍA			
Cualitativa		Cuantitativa	
Investigación Acción	12	Descriptivo	3
Estudio de Casos	2	Experimental	1
Interacción Social Comunicativa	16	Proyecto Factible	1
Análisis del Discurso	2		
<b>Total ...</b>	<b>32</b>	<b>Total ...</b>	<b>5</b>

Fuente: Peña Doris (2011)

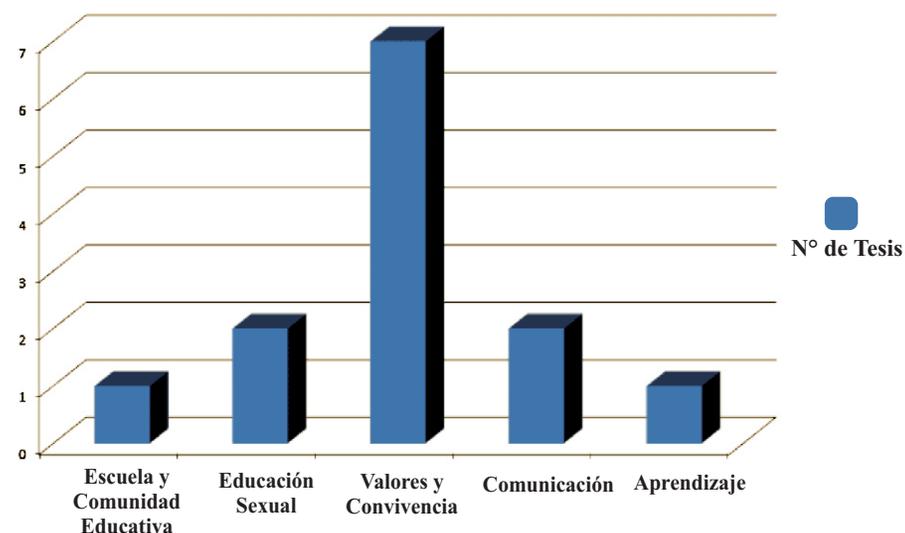
La importancia de esta revisión documental, lleva a ser más específico para reconocer las temáticas que durante este período de tiempo se han realizado en la línea de investigación; Orientación Escolar, obteniendo la presente.

**Tabla 4**  
**Temática abordada en la Orientación Escolar. Investigaciones del Postgrado de Orientación la UCV. Período 2000-2011**

Tema	Cantidad de tesis
Escuela y Comunidad Educativa	1
Educación Sexual	2
Valores y Convivencia	7
Comunicación	2
Aprendizaje	1

Fuente: Peña Doris (2011)

**Temática en Orientación Escolar. Postgrado en Orientación UCV. Periodo 2000-2011**



**Gráfico 1. Temática en Orientación Escolar.** Peña Doris (2011)

Como se observa, dentro de la Orientación Escolar los Valores y la Convivencia acaparan la mayor parte de la atención de las y los investigadores, representando prácticamente la mitad de los estudios que se realizan.

Esta tendencia que está marcando pauta en los trabajos de investigación, se contextualiza con un proceso que se está viviendo en la sociedad venezolana, como plantea Pereira (2008), citado en Tabuas (2008), directivo de Cecodap, organización que promueve los derechos de los niños y adolescentes en Venezuela, quien señalaba que para ese año, por primera vez en la historia de esta organización, todas las solicitudes de asesorías hechas desde las instituciones educativas, eran para aprender a evitar la violencia escolar. En años anteriores, el embarazo precoz o la promoción de valores ocupaban el interés de los planteles.

Lo anteriormente expuesto invita entonces a estudiar otros tópicos y ello a nuevos desafíos.

## Conclusiones

Formar orientadoras y orientadores está circunscrito a una dinámica que tiene sus propios procesos en el seno de cada universidad. Cuando las y los investigadores noveles plantean sus objetos de estudio, se establece un intercambio por una parte, entre la experiencia y la formación académica Docentes-Tutores, y por otra, por la frescura de la visión directa, de quienes están ejerciendo en los diferentes ámbitos educativos y se están formando simultáneamente.

Cada investigación terminada, abre una brecha para estar reflexionando acerca de este quehacer, tanto internamente, como en la posibilidad de otros espacios académicos. Los resultados obtenidos al determinar cuáles son las tendencias de la Tesis en Orientación en la UCV en la Línea de Investigación Orientación Escolar, conlleva a revisar las competencias en que se están formando a los y las orientadoras, que les pueda permitir una conciencia clara de su identidad y sus valores para poder establecer relaciones genuinas con o quienes les correspondan intervenir.

## Referencias

- Bisquerra Rafael y Álvarez Manuel (1996). Modelos de intervención en orientación, en (coords.). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Medina Soraya (2006). Centro de Convivencia y Ciudadanía Infantil (CCCE). Programa Somos ciudadanos. Módulo I. Caracas: Ediciones El Papagayo. Cecodap.
- Machado Jesús y Guerra José (2009) Violencia en las escuelas. Documento en línea Disponible en: <http://gumilla.org/violenciaescolar> Consulta: 2011. Septiembre: 15
- Medina, Soraya (2006). Centro de Convivencia y Ciudadanía Infantil (CCCE). Programa Somos ciudadanos. Módulo I. Ediciones El Papagayo. Cecodap. Caracas. Venezuela.
- Rodicio, María. Pérez Juan y Amaya Villayandre (2000) *La Investigación en Orientación como factor de Calidad: Un Estudio Bibliométrico. V Congreso Galego-Portuguez de Psicopedagogía Actas, Comunicacions e Posters. N°4. 2000. ISSN. 1168-1163.*
- Tabuas Mireya (2007, julio 6). La violencia con uniforme escolar. El Nacional. Caracas: Ediciones el Nacional, p.p. S1-S2.
- Vera, George Davy. Pedagogía y Formación de Orientadores: Una Perspectiva Constructivista. *Rev. Ped.* [Documento en línea]. Ene. 2003, vol.24, no.69, p.p. 137-166. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000100006&lng=es&nrm=iso). [Consulta: 2011 Septiembre 2011]
- Vital, Francisco (2000). Rol del Orientador en Instituciones Educativas. En memorias del Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Valencia-Carabobo (p.p. 69)
- \_\_\_\_\_ (2003). Problemas de la Orientación en Venezuela I. (Material Instruccional). Postgrado en Educación, Mención Orientación. Universidad Central de Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (2003) Problemas de la Orientación en Venezuela II. (Material Instruccional). Postgrado en Educación, Mención Orientación. Universidad Central de Venezuela
- Zabalza, Miguel (1.984) Un modelo de Orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. España: Edit. Educadores.

## AUTORA

**Doris Janette Peña Molero.** Maestría en Educación, Mención Orientación, U.C.V. 2000. Licenciatura en Educación, U C. V. 1992. Orientadora. Universidad Nacional Abierta. Desde Noviembre 2011. Coordinadora Docente- IUTA Tequendama. Abril-2008/Noviembre 2011. Profesora de Postgrado en Orientación UCV. Desde 2004. Instructora temporal. Escuela de Educación. UCV 2006-2007. Cátedra: Teoría de la Orientación. Docente Jubilada. Distrito Capital. 1989-2007.

# El personalismo como filosofía de la educación

---

**Franklin León**  
*teresa.pineiro@udc.es*  
*Universidad de Carabobo*

## *RESUMEN*

Se ofrece una propuesta filosófica que quiere sentar las bases para otra educación, necesaria y clamada a gritos no sólo en Venezuela, sino en todo nuestro Planeta. Rescatar al ser humano como fin de toda acción; entender las dimensiones fundamentales del hombre como su ser relación, trascendencia, subjetividad, persona, historia encarnada, cultura, comunidad; es el objetivo de este trabajo. Se documenta esta epistemología educativa desde lo producido por la corriente filosófica del personalismo, presentando el pensamiento de varios de sus autores. Se ofrece, también, una visión de hombre, una ideología y una teoría política, producto del pensamiento personalista. De manera que puedan darse las estructuras sociales para hacer viable esta propuesta filosófica-educativa.

Palabras clave: persona, relación, trascendencia, comunidad, conocimiento.

Recibido: septiembre 2011  
Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****Personalism as a education philosofo**

This research offers a philosophical proposal to lay the foundations for a different education, something that is required not only in Venezuela, but also throughout our planet. The aim of this work is to Rescue the human been as the chief end of any action; understand the fundamental dimensions of man as his being, relationship, transcendence, subjectivity, person, embodied history, culture and community. This educational epistemology is documented from the output of the philosophical personalism, presenting the thought of Fazio - Labastidas (2004) and Alvarado (2008). It also offers a view of man, an ideology and a political theory, as a product of personalist thinking. So that they can exist the social structures to make this philosophical and educational proposal viable.

**Keywords:** individual, relationship, transcendence, community, knowledge

**RÉSUMÉ****Le personnalisme en tant que philosophie de l'éducation**

L'on offre une proposition philosophique qui vise à jeter les bases d'une nouvelle éducation ; celle qui est nécessaire et réclamée à cor et à cri non seulement au Venezuela, mais aussi dans le monde entier. Sauver l'être humain comme but de toute action, en comprendre les dimensions fondamentales, telles que son être, sa relation, sa transcendance, sa subjectivité, sa personne, son histoire incarnée, sa culture et sa communauté ; voilà l'objectif de ce travail. Cette épistémologie éducative s'enquiert des productions du courant philosophique du personnalisme, en présentant la pensée de Fazio Labastidas (2004) et d'Alvarado (2008). L'on offre également une vision de l'homme, une idéologie et une théorie politique, toutes provenant de la pensée personnaliste, de manière à rendre possible les structures sociales nécessaires pour que cette proposition philosophique-éducative soit faisable.

**Mots clés :** personne, relation, transcendance, communauté, connaissance.

**RESUMO****O Personalismo enquanto filosofia da educação**

Será esta uma proposta filosófica para lançar as bases para a outra educação, não apenas na Venezuela, mas em todo o nosso planeta. Resgatar o ser humano como o fim de toda ação; compreender as dimensões fundamentais do homem e seu ser em relação, transcendência, a subjetividade, pessoa, história personificada, cultura e comunidade; É o objetivo deste trabalho. Esta epistemologia educacional está documentada a partir do personalismo filosófico, apresentando o pensamento de Fazio - Labastidas (2004) y Alvarado (2008). Ele também oferece uma visão do homem, uma ideologia e uma teoria política, como um resultado do pensamento personalista. De modo que eles podem ser estruturas sociais para conduzir esta proposta filosófica e educacional.

**Palavras-chave:** Pessoa, relacionamento, transcendência, a comunidade, o conhecimento

**Introducción**

Toda Filosofía de la educación representa una epistemología, un sistema de pensamiento desde la cual se piensa y se produce una manera de educar con determinados fines. En la historia de la filosofía son muchas las epistemologías propuestas, que han originado distintas concepciones y actos educativos. Lo que aquí se plantea es que toda epistemología, como sistema estructurado de pensamiento, contiene en sí misma una antropología, una concepción de hombre. Dicha antropología va acompañada de una ideología, es decir, de unas ideas que complementan una visión de mundo, de sociedad, de existencia. Esta ideología da a luz una teoría política, que organiza la sociedad de acuerdo a las ideas que sostiene y defiende. La teoría política es explicitada por el Estado en Políticas educativas que pone en marcha a través del diseño e implementación de un currículo, que se hace práctica en un salón de clases a través de cierta pedagogía (pasos o etapas a seguir) y de una didáctica (modo de enseñar).

Siguiendo este esquema se propone al personalismo como epistemología o filosofía de la educación que sustente la educación en el Siglo XXI. De esta manera volveremos a nuestra esencia, a lo humano, al ser; y tendremos otro mundo distinto, el mundo que todos clamamos.

## Epistemología

Según Fazio – Labastidas (2004, p. 318), “El personalismo es una corriente filosófica que pone en el centro de su atención la persona humana. Surge en torno a los años treinta del siglo XX, en el período entreguerras”. Nace para hacer frente a la crisis de la cultura de la modernidad. Se refiere a los problemas existenciales del hombre. Como manifestaciones importantes de su influjo se da la declaración de los derechos humanos en 1948, y los textos del Concilio Vaticano II. Pretende reivindicar una visión del hombre en cuanto persona única e irrepetible.

## Características generales

1. Coloca a la persona humana como centro de la reflexión filosófica.
2. Posee una visión del mundo de tipo ontológico o metafísico. El mundo es una realidad externa al hombre, con consistencia propia, en las que hay entes con diversos grados de perfección, entre los que destaca la persona.
3. El hombre tiene capacidad de conocer una verdad que al mismo tiempo le trasciende. Admite la posibilidad de un conocimiento objetivo de la realidad, al que se accede subjetivamente. Sin embargo, el hombre no es capaz de conocer toda la verdad, dejando una puerta abierta al misterio y a la trascendencia.
4. El hombre es libre, con capacidad de autodeterminación, el hombre es dueño de sí mismo, y con capacidad de modificar al mundo.
5. La persona es una realidad sustancial, y no un mero suceder de vivencias sin un soporte ontológico (empirismo, positivismo).
6. La persona es una realidad sustancial, y no un mero suceder de vivencias sin un soporte ontológico (empirismo, positivismo).
7. El hombre posee una dimensión ética y una dimensión religiosa, que se desprenden de su naturaleza espiritual y libre.
8. Hay una clara distinción entre personas y cosas, por eso es importante tratar a estas últimas con categorías filosóficas propias.

9. Importancia de la afectividad, considerada parte esencial de la persona. Debe ser considerada como parte de la reflexión filosófica, como se ha hecho con la inteligencia y la voluntad.
10. La persona está esencialmente ordenada a la relación interpersonal, familiar y social. La persona se realiza a sí misma en la donación, diálogo y comunión con las demás personas.
11. Sostiene la primacía absoluta de los valores morales y religiosos por encima de los meramente cognoscitivos.
12. Se entiende la persona como un espíritu encarnado y sexuado.
13. El personalismo ha de ser comunitario, dadas las características relacionales de la persona humana. La reflexión de la filosofía política debe ayudar a superar la alternativa entre colectivismo totalitario e individualismo capitalista.
14. La Filosofía no puede reducirse a un saber academicista y erudito, sino que debe interactuar con la realidad cultural y social.

## Antropología

Según lo que señala Karol Wojtyła (citado en Alvarado 2008, p.34) La antropología personalista se caracteriza por:

1. La persona es un universo de naturaleza espiritual, dotada de libre albedrío y constituyendo por ello un todo independiente frente al mundo, ni la naturaleza ni el Estado pueden penetrar sin su permiso en este universo.
2. El hombre se realiza a sí mismo a través del otro, alcanza la propia perfección viviendo para el otro. En esta autotranscendencia está su grandeza como hombre. La apertura al otro constituye la base de su perfección.
3. Manifiesta una verdadera metafísica de la persona. El hombre no puede ser reducido a un individuo de la especie. El hombre como persona consiste en la capacidad de una vida interior, no reducible a la dimensión física y que es expresión de espiritualidad. Retoma la tesis Kantiana que la persona humana debe ser tratada siempre como fin, nunca como medio.

4. La acción revela a la persona, por eso se debe mirar a la persona por medio de sus acciones. El bien y el mal se manifiestan en las acciones y a través de las acciones se convierten en parte del hombre. Y éste se realiza sólo en el sentido ontológico y axiológico.

5. La participación es el acto de toda persona. El hombre, al actuar junto con otros, es decir, participando, descubre una nueva dimensión de sí mismo. El sello de la característica comunitaria o social de la persona está firmemente impreso en la misma existencia. El hombre, al actuar junto con otros hombres, no pierde el valor personalista de su propia acción.

6. La solidaridad es otro de los actos que distinguen a la persona. Este acto es consecuencia natural del hecho de que los seres humanos viven y actúan juntos. Es la actitud de una comunidad en la que el bien común condiciona adecuadamente e inicia la participación, y a su vez, la participación sirve adecuadamente al bien común, lo fomenta e impulsa su realización.

### **Enmanuel Mounier (1905-1950)**

Santillana (2006, p. 98) plantea una antropología basada en los siguientes aspectos:

1. Su afirmación central es la existencia de personas libres, que introduce un principio de impredecibilidad en la realidad, que impide la construcción de un sistema cerrado pretendidamente omniabarcador.
2. Para él, una persona es un ser espiritual constituido como tal por su forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia por su adhesión a una jerarquía de valores.
3. Existen tres dimensiones fundamentales en el desarrollo espiritual del hombre, en el hacerse de la persona. Estas dimensiones son la vocación, la encarnación y la comunión. La vocación es la que da un sentido unificador a la vida del hombre, con la vocación se descubre el lugar y la misión en el mundo de cada persona. La encarnación es una dimensión omnipresente en la vida humana, por ella nos sentimos arrojados continuamente fuera de nosotros para preocuparnos por los problemas del mundo y de

nuestros semejantes. La comunión es la dimensión social y oblativa de la persona: sólo dándose a los demás el hombre se encuentra a sí mismo.

4. El personalismo de Mounier va hacia lo comunitario, porque la persona misma no se realiza sino en la comunidad. Distingue entre sociedad y comunidad. La primera es una agrupación de personas, en la que no se ha llegado a una auténtica personalización de las relaciones sociales. En la comunidad las relaciones interpersonales yo-tú forman un nosotros, unido por los lazos del amor.

### **Ideología**

Para ofrecer una ideología producto de la epistemología y antropología planteada, se ofrecen las siguientes categorías como fundamento de la realidad personal de cada hombre en particular.

### **El ser humano, principio de todas las cosas**

El centro de la creación, de la acción y transformación del mundo, del conocimiento. El ser humano en apertura a sus semejantes y a su creador como valor supremo.

Pico De La Mirándola representa al pensamiento renacentista, el cual manifiesta que Dios puso al hombre en el centro del mundo. Nos dice este autor:

Así pues, hizo del hombre la hechura de una forma indefinida y colocado en el centro del mundo, le habló de esta manera: no te dimos ningún puesto fijo, ni una faz propia, ni un oficio peculiar, ¡Oh Adán!, para que el puesto, la imagen y los empleos que desees para ti, esos los tengas y poseas por tu propia decisión y elección. Para los demás, una naturaleza contraída dentro de ciertas leyes que le hemos prescrito. Tú, no sometido a cauces angostos te la definirás según tu arbitrio al que te entregué. Te coloqué en el centro del mundo, para que volvieras la vista más cómodamente a tu alrededor y miraras todo lo que hay en ese mundo. Ni celeste ni terrestre te hicimos, ni mortal ni inmortal, para que tú mismo como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti (Santillana, 2006, p.125).

Quizás un poco exagerado en cuanto a la autonomía que le otorga al ser humano, el pensamiento de este autor nos ayuda a entender cómo el hombre es pues el centro del mundo que Dios creó.

## El ser humano es relación

Superando el individualismo cerrado propio de la modernidad, donde acceder al otro es verdaderamente un problema, es necesario entender que sólo en la relación con otros me reconozco persona y nos construimos juntos. El camino a la realización personal no es individual, sino colectivo.

### a) La filosofía dialógica de Martín Buber (1878-1965)

Comenta Moreno sobre la filosofía de Buber:

La persona se realiza a través de tres relaciones: con el mundo, con los hombres y con Dios. Sólo mediante la relación de diálogo con un tú la persona es un yo. Yo llego a ser yo en el tú, al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro. La relación es una gracia: el tú me sale al encuentro por gracia, no se le encuentra buscándolo, es algo que se recibe gratuitamente y que se presenta como un deber: el hombre no puede conformarse con experimentar el mundo que le rodea, sino que debe entrar en la relación, descubrir al otro, responder diciendo: Tú. Así el hombre habita en su amor” (Moreno, 2005, pp. 318)

### b) Enmanuel Lévinas (1906-1995)

El otro, para este autor, no es un individuo de una especie, ni una substancia, ni se define por sus propiedades, ni por su carácter o posición social. El otro no es un objeto de conocimiento ni de representación racional o simbólica. El otro es rostro, no en el sentido de un rostro que se puede fotografiar o imprimir en la memoria, sino discurso, expresión. Rostro significa al mismo tiempo palabra, súplica, mandamiento, enseñanza. De aquí que el rostro del otro obligue, pues exige respuesta, ayuda, solicitud, compasión. En esto consiste la ética: en la responsabilidad ante la mirada del otro.

### c) Alejandro Moreno (1934)

Para este autor, español de nacimiento, venezolano de corazón, la persona es intrínsecamente relación. La relación antecede al ser. No necesariamente comunión, pues la comunión es una posibilidad de comunicación, pero no la única; el odio es posibilidad también. La relación que es cada persona no es una realidad estática, dada

de una vez para siempre; es en cambio una existencia y por lo mismo una historia. La relación existe en el tiempo, se hace históricamente. La persona vive ser-relación-histórica mientras dura su mundanidad, su acaecer en el mundo. Pensar desde una episteme centrada en la relación es hacer una crítica radical, en el acto mismo de conocer, de toda la realidad humana generada por la modernidad, es conocer en sus raíces el corazón mismo de la opresión, afirma Moreno. Tarea que emprende en su obra “El aro y la trama”.

## El ser humano es trascendencia

“El hombre es también apertura a la esperanza, al más allá de lo empírico y verificable, al misterio, ya que el único conocimiento posible no es sólo el racional y el empírico” (Fazio-Labastida, 2004, p.240). La vida es complejidad, perplejidad, y sólo en la apertura al misterio y la trascendencia de ese ser superior y creador, podremos encontrar sentido y verdad.

## Ea Sören Kierkegaard (1813-1855)

Entiende la fe como la única vía para evitar la caída ante la desesperación. Según él, la vida se puede vivir en tres estadios diferentes, dependiendo de la elección de cada quien:

**El estético:** es aquella persona que, angustiado ante la imposibilidad de determinar por sí mismo la buena dirección de su propia vida, suspende sus decisiones para evitar equivocarse. Prefiere todo lo que le produce placer.

**El ético:** confía en que su razón le guíe para evaluar en cada momento lo que debe hacer, y con ello guiar rectamente el curso de su vida. Esta figura queda atrapada en el espacio de lo público, en el que desaparece el individuo.

**El religioso:** sentirá la dificultad para actuar, pero ante la desesperación no actuará con la razón sino con la pasión que el esteta derrochaba en el placer. Ante el absurdo de la existencia el religioso afirma su fe y con ello se afirma como persona. Se trata de seguir la voluntad y los caminos de Dios, aunque no se le pueda comprender

(Gén.22, 1-19). Esta suspensión de la ética permite alcanzar un verdadero compromiso con Dios. Para evitar la desesperación la persona debe dar un “Salto de Fe”, que se encuentra lleno de riesgos. Si bien Kierkegaard nos abre, desde la propia existencia humana, la puerta a la trascendencia como sentido de vida, nos deja atrapados en el plano individual. El salto de fe que plantea el autor no lo damos solos, nos acompañan y lo hacen posibles los otros. Es desde la relación interpersonal que trascendemos nuestra individualidad. Y es desde este totalmente Otro, el ser superior y creador, donde se fundamenta la relación humana con lo distinto. Profundicemos en este asunto.

#### a) Karol Wojtyła

Lo entiende de esta manera, cuando nos traza el camino desde la persona en acción, que es esencialmente acción comunitaria y que termina en solidaridad que conduce a la trascendencia de la persona. La trascendencia de la persona tiene una estrecha relación con la verdad, pues el hombre como persona busca la verdad, y es la sumisión de la mente a la verdad lo que condiciona la mente de la persona. Las pruebas de la naturaleza espiritual del hombre proceden de la trascendencia de la persona en acción, opina el autor.

#### b) Martín Buber (1878-1965)

Encuentra el fundamento de la relación entre el yo y el Tú en el Tú eterno; además plantea que en la misma relación entre personas podemos percibir la presencia de este Tú último, cuando la vivimos desde y en el amor. Según este autor, cuando el hombre entra en la relación con un ser –con otra persona, pero también con la naturaleza– descubre un “soplo” del Tú eterno. Las líneas de las relaciones, prolongadas se encuentran en el Tú eterno. A Dios lo encontramos en este mundo, en las relaciones auténticas vislumbramos que Dios habita en este mundo, aunque no se identifica con él. Este habitar de Dios en el mundo hace que la creación sea sacramento, presencia de Dios. El Tú eterno es para Buber Dios-amigo, amor. En la relación humana yo-tú siempre está el peligro de cosificar el tú, que el tú se convierta en un ello. A esta posibilidad Buber la denomina “sublime melancolía de nuestra suerte”. Pero en la relación con el Tú eterno, es decir, con Dios, esta posibilidad negativa se excluye. Si el yo se hace en la relación, la que se establece con Dios es una llamada del Tú eterno

que exige una respuesta plena de amor.

#### c) Gabriel Marcel (1889-1947)

Admite un conocimiento metafísico, es decir, un conocimiento de la interioridad y de las verdades radicales de la existencia. Piensa que la metafísica no debe resolver el problema del misterio ontológico, pues en su vano intento de aclararlo lo estaría degradando a la categoría de problema. La actitud metafísica ante el misterio ha de ser de disponibilidad y apertura. La distinción clásica que hace entre problema y misterio lo lleva a otra distinción: la del ser y tener.

El primado del tener sobre el ser se manifiesta en muchos aspectos de la decadencia de la cultura contemporánea, pues el hombre se objetiviza y pierde sensibilidad para abrirse ante el misterio que envuelve su existencia. El tener nulifica al ser. Sólo convirtiéndose en medio podría el tener construir al ser. El primado del ser es el que se encarna en actitudes vitales que son testimonio del misterio: la fidelidad creadora, el amor, la esperanza. Para Marcel el hombre es siempre un caminante. La vida es una peregrinación en busca del sentido de la existencia.

En el camino habrá obstáculos, siempre estará presente la tentación del primado del tener, pero al mismo tiempo el peregrinar terreno se puede estructurar en torno a la esperanza. En la esperanza se nos abre lo trascendente, se afirma la existencia de un ser más allá de todo lo que aparece, que colma las ansias del sentido del hombre. Pero a la trascendencia no se llega a través del discurso lógico, sino por intuición. Como bien nos lo han planteado estos autores, la trascendencia es parte de la vida del hombre, de su constitución como humano. Y es yendo más allá de la razón y de lo propiamente empírico que podremos intuir el misterio y la presencia de este ser trascendente: Dios. Ahora, el camino no es individual, partimos de la estructura relacional del ser humano como camino a lo últimamente trascendente, el Tú Eterno.

#### El ser humano es ser social e histórico

La misma ciencia no puede prescindir de la subjetividad y de las condiciones sociales e históricas al momento de investigar y producir conocimiento. Las dimensiones subjetivas, históricas, sociales del hombre, deben ser vistas como

condición de posibilidad para conocer y producir conocimiento, pero también como horizonte de comprensión al momento de acercarnos a los conocimientos científicos.

### **a) El círculo de Viena**

En 1922 un grupo de científicos austríacos constituyen lo que llamaron “El círculo de Viena”, un intento por fundamentar y construir una ciencia pura, unificada. Siguiendo a Bertrand Russell afirman que “El mundo es la totalidad de los hechos (fenómenos), no de las cosas (Noúmeno, esencia, realidades metafísicas). Parten de una crítica a la Metafísica, desde un análisis del lenguaje dicen que ésta contiene palabras sin sentido, proposiciones mal construidas sintácticamente, pues no hay manera de decidir empíricamente sobre afirmaciones metafísicas. Defienden el positivismo lógico, es decir, el conocimiento basado desde lo que se expone a los sentidos. De esta manera los enunciados universales quedan excluidos de significados, pues habría que hacer un número infinito de observaciones para demostrarlas empíricamente. Desde esta pretensión se erigió la ciencia como el único conocimiento verdadero, y la metafísica entró en crisis. Sin embargo, la historia no permitió a los integrantes del círculo de Viena llevar su cometido, pues estalló la Segunda Guerra Mundial y tuvieron que huir de su País y disolver el grupo. Muchos han continuado este esfuerzo, afirmando hoy en día que el único conocimiento válido y verdadero, del que no cabe ninguna duda, es el científico, por ser verificable en la experiencia.

### **b) Una crítica interna a la ciencia**

Karl Popper y la Falsabilidad. Contemporáneo al Círculo de Viena, pero crítico severo del mismo, fue Karl Popper, quien murió no hace mucho, en 1994. El neopositivismo del círculo defendía el criterio de verificabilidad como criterio de verdad. Popper acerca los límites entre la filosofía y la ciencia. Sostiene que no existe la observación neutra por parte del científico, dice que toda observación está cargada de teorías. En la misma época comienza una crítica importante al conocimiento científico: Heidegger sostiene que todo conocimiento es llevado por intereses personales, dando origen a la Hermenéutica, que busca comprender el

contexto en que surge un descubrimiento o un texto. Cito a Heidegger porque su movimiento influyó en la crítica de Popper a la ciencia. Este último sostiene que las teorías pasan a ser proyectos interpretativos que no sé si son ciertos o falsos, por eso propone la falsación; pues, según él, las teorías nunca pueden ser verificadas, pero si pueden ser falsadas. Si digo: “Todos los cisnes son blancos”, no puedo demostrar que hasta el último cisne de la tierra lo sea, pero si consigo un cisne de otro color mi teoría queda falsada y por lo tanto carece de verdad. Para Popper, ninguna teoría científica es verdadera, son sólo explicaciones probables de la realidad. Para él, la ciencia utiliza el método deductivo, pues aplican teorías a casos particulares, hasta falsearlos. Antes de observar, el científico es movido por sus propias ideas. Entonces se llega a la explicación más probable, nunca nada llega a ser verdadero. Sin embargo, la crítica de Popper no es tan radical como parece, pues cree en la posibilidad de la ciencia como conocimiento objetivo, aislado de los sujetos y de su historia; las teorías científicas, según Popper, tienen existencia objetiva. Y en esto contradice la hermenéutica de Heidegger.

### **c) Una crítica más radical**

Tomás Kuhn. Kuhn también fue contemporáneo del círculo de Viena, pero contrario a ellos en su pensamiento, y profundiza la crítica de la ciencia al plantear la inconmensurabilidad de las teorías científicas, es decir, dos teorías no pueden ser comparadas. Veamos por qué. En su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas” Kuhn hace énfasis en la historia y su desarrollo para comprender los criterios de verdad de la ciencia. En otras palabras, es la historia la que determina el paradigma científico reinante. Para Kuhn, el conocimiento científico no tiene carácter acumulativo ni lineal, la ciencia no evoluciona, sino que una teoría científica suplanta a otra. El encuentro de paradigmas científicos es de revoluciones, de conflicto entre el uno y el otro. Cuando surgen anomalías en la ciencia normal que no se explican, los científicos revolucionarios explican las anomalías y se convierten en portadores de verdad, de esta manera un nuevo paradigma o teoría científica pasa a ser la nueva explicación de una realidad, sin tener ninguna relación con la teoría científica anterior

que derrocó. Es la Historia, según Kuhn, quien decide cuál de los dos paradigmas es mejor, y esta historia es externa a la ciencia. Las teorías son inconmensurables al comienzo, progresivamente se van acercando una a otra, una teoría se va introduciendo en la otra. Aquí la inconmensurabilidad es relativa. En discordancia con Popper, Kuhn sostiene que una teoría no es falseada, es sustituida por otra. Las anomalías o lagunas de una teoría no tienen ningún valor si no hay un paradigma nuevo en la competencia que solventa dichas anomalías. Todavía late en Kuhn la posibilidad de hacer una historia de la ciencia. La ruptura no es total.

#### **d) La más radical de todas las críticas a la ciencia**

Paul Feyerabend, pasa por varias posiciones respecto a la ciencia. Al principio de su pensamiento mantenía un empirismo radical (en 1962), es decir, creía en la ciencia como único conocimiento posible y aislado de toda subjetividad. En 1970, en su obra “Contra el método”, cambia radicalmente su postura respecto a la ciencia. Desde este escrito sostiene que la vida concreta del científico influye en la investigación. Afirma que el estudio científico nunca está separado de la base histórica, pues el investigador no parte de un problema, sino de una actividad lúdica. Feyerabend niega la sistematicidad y racionalidad de la ciencia al momento de investigar, el científico procede de acuerdo a sus condiciones históricas y subjetivas; su planteamiento se le conoce como un anarquismo epistemológico: en la investigación científica no hay reglas ni método establecido, todo vale.

Continúa Feyerabend si procediéramos con la falsabilidad propuesta por Popper no avanzaría ni sobreviviría la ciencia real. Plantea la discusión en términos de la cultura contra la universalidad, al momento de hacer ciencia. Sostiene que después que aceptamos o inventamos algo lo justificamos, el proceso racional es segundo; no hay imparcialidad ni ingenuidad al momento de comprobar una hipótesis científica. Cuando se está al frente de una investigación se procede y ya.

Para Feyerabend la separación entre ciencia y arte es artificial; no cree en la historia lineal de la ciencia. Apunta que los científicos filosofan, tienen principios que orientan parcialmente su investigación. La buena ciencia necesita argumentos metafísicos para que funcione correctamente; sin esta dimensión filosófica la ciencia

no habría llegado a donde ha llegado. El contexto cultural, continúa Feyerabend, es el que da sentido y certeza a los descubrimientos científicos. Existe una dimensión existencial en el hombre, que es la forma en que toda conversación se inscribe en situaciones extremas de la vida real. La ciencia es, pues, para este autor, tan sólo una forma de vida, un modo; más no el único.

Los juicios personales sustentan a la física, afirma Feyerabend. La equivocación de que no existen en la ciencia es la causante de la impresión de objetividad. Sostiene la inconmensurabilidad total de las teorías científicas y afirma un pluralismo en el conocimiento. Por ende, es necesaria la superación de las bases racionales de la ciencia, pues no es la única forma de hacerla. Feyerabend afirma que la ciencia es una tradición más, no es una tradición superior. No la discutimos por sus productos, que son excelentes, sino por lo que es. No hay democracia de tradiciones. La ciencia no ha dejado que otras tradiciones se desarrollen libremente. Por consiguiente, la educación se ha convertido en un dispositivo para adoctrinar a las masas desde la tradición científica como la mejor. Es así que nuestro mundo está construido sobre una racionalidad científica, que hace posible que la brecha entre ricos y pobres crezca cada vez más. En la vivencia humana no encontramos fronteras entre filosofía y ciencia. La una es tan débil como la otra, sostiene Feyerabend.

En nuestro lenguaje cotidiano finalizamos una discusión cuando alguien dice: “eso está científicamente comprobado”. Se nos hace ver que la ciencia es imparcial, infalible, portadora del único conocimiento posible. Las críticas de Popper, Kuhn y Feyerabend nos han puesto a pensar que la subjetividad de la persona y la historia no son ajenas al científico al momento de comprobar una hipótesis; segundo, queda cuestionada la imparcialidad, objetividad y veracidad de la ciencia. El conocimiento es posible y verdadero, pero siempre en unas coordenadas históricas, personales, culturales. Igual sucede con la persona, la relación y la trascendencia. No son éstas entidades abstractas ni categorías filosóficas racionales, existentes sólo en el pensamiento de alguien. Son realidades palpables en la historia comunitaria de cada quien. Ni la ciencia ni el conocimiento científico escapan a estas dimensiones fundamentales del hombre: su ser persona, su ser relación, su ser trascendencia.

Optemos, pues, no por un currículo positivista, que nos prometió desarrollo, progreso y felicidad que no han llegado ni llegarán aislados de lo humano; sino por nuestra misma esencia, por lo que nos permite encontrarle sentido a nuestra existencia: nuestro ser persona abierto a la relación con la naturaleza, con el tú, con el Otro eterno.

### La teoría política del personalismo y de la relación

#### a) Mounier

Según Fazio-Labastida, (2004, p. 310), este autor plantea que aunque la comunidad personalista esté lejos de alcanzarse, es necesario idear proyectos políticos-sociales que tiendan a su realización. Sostiene que el Estado debe ser para el hombre y no al contrario. Rechaza el totalitarismo político, pero también el liberalismo capitalista y burgués, por estar fundado en una visión materialista, individualista y egoísta del hombre. La sociedad capitalista es para él el desorden establecido. El personalismo pide que todas las estructuras sociales sean replanteadas. El hombre, según Mounier, debe descentralizarse: hay que crear las circunstancias adecuadas para que la persona pueda darse a los demás y estar disponible, en comunicación y en comunión con sus semejantes. La persona existe sólo en una relación social, como miembro del nosotros. Solamente en una comunidad de personas el hombre puede realizar su vocación moral. De ahí que defina su doctrina como personalismo comunitario. Afirma que hay que llegar a un socialismo personalizado. Su personalismo invita a la acción política, superando los totalitarismos y el liberalismo.

#### b) Wojtyla

Este filósofo plantea que “El individualismo y el totalitarismo como limitaciones de la participación. Son dos sistemas cuyas implicaciones deben tenerse en cuenta” (Alvarado, 2008, p. 36). El individualismo implica la negación de la participación porque aísla a las personas. El individuo se concentra sobre sí mismo y sobre su propio bien. Proclama la autonomía y la supremacía de los derechos del individuo frente a los de la sociedad y el Estado. El totalitarismo se puede considerar como un individualismo invertido en cuanto negación de la participación. Según el

totalitarismo, para realizar el bien común no queda otra vía sino aquella de obligar con la fuerza al hombre a actuar en un determinado modo, aniquilando la acción y la iniciativa individual de la persona. El fundamento de ambos sistemas puede definirse como impersonalista o antipersonalista, ya que el rasgo distintivo del enfoque personalista es la convicción de que ser persona significa ser capaz de participación.

La solución al problema de la comunidad y la participación se debe buscar en el bien común, en el bien de la comunidad, según el autor. El bien común es superior a los bienes parciales o individuales en virtud de su carácter intrínseco.

### Conclusiones

Se han dejado sentadas las bases para pensar en otra educación, más allá de la disyuntiva educativa actual entre socialismo y positivismo como filosofías que sustenten nuestros sistemas educativos.

No se trata de esperar hasta que un gobierno asuma esta propuesta y las lleve a las aulas de clase. Nosotros como educadores podemos asumir como forma de educar y estilo de vida esta filosofía del Personalismo, que coloca al ser humano como fin único, escapando al individualismo exagerado del capitalismo, pero también a la masificación u opresión social de los totalitarismos y del socialismo.

Entender al ser humano en toda su complejidad, o al menos aceptar que éste es misterio y perplejidad, permitirá escapar de reduccionismos racionales o empíricos, de fanatismos o relativismos propios de nuestros tiempos.

Desmitificar la ciencia como el único conocimiento posible, educar para la trascendencia (dimensión existencial olvidada y negada por el mismo hombre desde la razón), superar el individualismo a través de la búsqueda del bien común sin olvidar la propia singularidad, son retos que se nos plantean a quienes creemos en el ser humano, en un Ser creador de todo nuestro universo, y en la complejidad del conocimiento humano.

El reto está planteado, pero la decisión es ética y personal. No hay razones racionales para optar por uno u otro modelo educativo; pero si hay sobrados motivos éticos para rescatar nuestra humanidad, naturaleza (medio ambiente), espiritualidad,

objetividad verdadera en el conocimiento, etc. Aunque la decisión en última instancia es personal no deja de ser comunitaria, el camino no es posible recorrerlo solos.

Se trata de caminar juntos en una misma dirección, no imponiendo ideologías, sino concientizando las necesidades de nuestro mundo en estos momentos. El bien común debe imponerse sobre los intereses individuales.

El autor de esta propuesta la ha hecho no por romántico, idealista o soñador; sino porque se ha hecho un recorrido vital que ha llevado a grandes descubrimientos. Lo que se afirma se hace desde opciones éticas de vida. Entendemos que es posible educar integralmente cuando entendemos que nos hacemos “Yo” en el tú y en el nosotros, cuando rozamos el soplo del Tú Eterno, cuando concientizamos nuestras coordenadas históricas, culturales y sociales para entendernos a nosotros mismos y a nuestra comunidad.

Por aquí se señala un camino, que lejos de copiar modelos educativos desde otros mundos de vida, quiere producir alternativas educativas desde nuestras prácticas de vida comunitaria, histórica, cultural.

Se ha propuesto una epistemología, basados en lo ya producido, que quiere sustentar cierta manera de educar. Dejamos en manos de los expertos educativos la elaboración de un currículo, pedagogía y didáctica personalista.

La invitación es ser parte de esta gran cruzada; la del humanismo, del amor como reconocimiento del otro, del rescate de la relación con nuestro creador, de la pluralidad del conocimiento, de la libertad, la participación y la búsqueda del bien común.

## Referencias

- A.A.V.V. (2006), Historia de la Filosofía. Buenos Aires: Santillana. 2006.  
Alvarado, Simón (2008), Karol Wojtyła: El Hombre como Persona en Dimensión Social. Osadía 1, 30-37  
Fazio-Labastida (2004), Historia de la Filosofía Contemporánea. Palabra, Madrid: Palabra.  
Moreno, Alejandro (2005, 3era Ed.). El Aro y la Trama. Valencia: Universidad de Carabobo-CIP.

## AUTOR

**Franklin León.** Coordinador de Investigación. y jefe de cátedra Filosofía de la Educación Dpto. de Filosofía. Universidad de Carabobo.

# Perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de Educación Superior venezolanas

**Jesús Navarro**

*jesusn35@gmail.com*

*UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda*

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de determinar el Perfil Profesional de los Directores de Deportes de las Instituciones de Educación Superior Venezolanas. Esta inquietud proviene por la necesidad de conocer al profesional que gerencia las organizaciones deportivas universitarias. Además de avizorar las competencias profesionales de los directores que administran estas estructuras. Este estudio sistemático dará inicio a una discusión académica que de alguna manera, desarrollará un espacio para la reflexión en esta área deportiva. El estudio se planteó en una investigación de campo de carácter descriptivo bajo el paradigma positivista, se empleó el cuestionario como instrumento de recolección de datos y la muestra fueron los directores de deportes de las instituciones universitarias, aplicando una estadística descriptiva-porcentual. El resultado de la investigación arrojó que la tendencia del perfil profesional de los directores de deportes seleccionados corresponde en un 60% al profesor de Educación Física, en cuanto al postgrado, los gerentes deportivos han realizado estudios superiores en otras áreas del conocimiento. Se concluye que el perfil de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas corresponde en su mayoría a los profesores de Educación Física.

**Palabras clave:** gerencia deportiva, perfil profesional, directores de deportes, instituciones universitarias.

Recibido: septiembre 2011

Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****Professional profile of the sports directors in institutions of higher education Venezuela**

This research aims to determine the professional profile of the Sports Directors of the Venezuelan Higher Education Institutions. This concern arises from the need to understand the professional managers of university sports organizations. In addition, see the professional skills of the directors who run these organizations and / or institutions. This investigation is a systematic study that will start an academic discussion in order to produce reflection in this sports area. To support all the previous statements, it will be use the Venezuelan Sport Federation of Higher Education (2002), the Universities Act (1970), Soucie (1998; 2002), and Stier (2006). The study was a descriptive character field research under the positivist paradigm, questionnaires were used as instrument of data collection and the sample consisted of athletic directors of universities, applying a descriptive-percentage statistics. The result of the research showed that 60% of the sports directors selected corresponds to Physical Education teachers. In relation with degrees at a fourth level education, sports managers have completed higher studies in other areas of knowledge. It is concluded that the profile of the sports directors of the institutions of higher education in Venezuela relates mainly to teachers trained in the discipline of Physical Education.

**Keywords:** sports management, professional profile, sports directors, university institutions

**RÉSUMÉ****Profil professionnel des directeurs sportifs des institutions d'enseignement supérieur vénézuéliennes**

Ce travail de recherche a pour but de déterminer le profil professionnel des directeurs sportifs des institutions d'enseignement supérieur vénézuéliennes. Cette inquiétude jaillit de la nécessité de connaître les gérants des organisations ou des institutions sportives universitaires et d'en envisager les compétences professionnelles. Il s'agit d'une étude systématique qui démarrera une discussion académique, dans le but de promouvoir un espace pour la réflexion dans le domaine des sports. Afin d'étayer les approches présentées, nous partons de ce qui est établi par la Fédération vénézuélienne sportive d'enseignement supérieur (2002), la Loi sur les universités (1970), Soucie (1998 ; 2002) et Stier (2006). L'étude a été conçue comme recherche de terrain à caractère descriptif sous le paradigme positiviste, l'instrument de collecte de données a été le questionnaire et l'échantillon s'est composé des directeurs sportifs des institutions universitaires, ayant recours à une statistique descriptive-inférentielle. Le résultat de la recherche montre que la tendance du profil professionnel des directeurs sportifs choisis correspond de 60 % au profil du professeur d'éducation physique. En ce qui est de la formation de deuxième et de troisième cycle, les gérants sportifs ont fait des études universitaires dans d'autres domaines de la

connaissance. L'on conclut que le profil des directeurs sportifs des institutions d'enseignement supérieur vénézuéliennes correspond largement aux professeurs formés dans le domaine de l'éducation physique.

**Mots clés:** gestion sportive, profil professionnel, directeurs sportifs, institutions universitaires.

**RESUMO****Perfil profissional dos diretores de esportes nas instituições de ensino superior venezolanas**

Esta pesquisa tem como objetivo determinar o perfil profissional dos diretores desportivos das Instituições de Educação Superior da Venezuela. Esta preocupação surge da necessidade de conhecer o profissional que orienta as organizações desportivas universitárias. Além de prever as competências profissionais dos gestores que administram essas organizações e / ou instituições. É um estudo sistemático que irá iniciar uma discussão acadêmica a fim de promover um espaço de reflexão na área de esportes. Em apoio das afirmações anteriores, faz parte das disposições da Federação Venezuelana de Educação Superior Desporto (2002), a Lei de Universidades (1970), Soucie (1998; 2002), e Stier (2006). O estudo foi planejado como uma pesquisa de campo de caráter descritivo sob o paradigma positivista, o questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados e a amostra foi composta por dirigentes esportivos das universidades, aplicando-se uma estatística descritiva-percentuais. O resultado da pesquisa mostrou que a tendência do perfil profissional dos selecionados corresponde em 60% a diretores esportivos com formação de professores de Educação Física. Encuanto a sua formação de quarto nível, os dirigentes desportivos ter concluído estudos superiores em outras áreas do conhecimento. Conclui-se que o perfil dos diretores esportivos das instituições de ensino superior venezuelano refere-se principalmente a professores treinados na disciplina de Educação Física.

**Palavras-chave:** gestão esportiva, perfil profissional, diretores esportivos, universidades

## Introducción

Las direcciones de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas están adscritas al rector de dicha organización, como lo señala la Ley de Universidades de 1970. Ésta se encarga de planificar, organizar, coordinar, controlar y evaluar el desarrollo deportivo de alto rendimiento y el deporte para todos en la institución.

Desde la aprobación de la Ley de Universidades, las instituciones de educación superior se dedicaron a estructurar sus unidades administrativas para responder a este mandato legal. Es importante destacar que los interesados en esta decisión se abocaron a reunirse para organizar, discutir y establecer las normas y alcances de esta nueva organización deportiva, la cual traería avances positivos al deporte universitario y nacional que tanto necesitaba el país.

Este movimiento produjo la creación de la Federación Venezolana Deportiva Universitaria (FEVEDU) en 1972, la cual se encargaría de organizar los primeros juegos universitarios, realizados en la Universidad de los Andes (ULA), con la participación únicamente de las universidades. La FEVEDU detectó que los politécnicos, tecnológicos, colegios universitarios, institutos pedagógicos e institutos universitarios no participaron porque las primeras condiciones así lo señalaban, lo que decidieron ampliar la incorporación de otras instituciones de educación superior venezolanas, cambiando el nombre a Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior (FEVEDES).

Posterior a la creación de FEVEDES, ésta se inscribe en el Instituto Nacional de Deportes (IND), el cual asigna presupuesto para la realización de los Juegos Venezolanos de Instituciones de Educación Superior (JUVINES), que se efectúan cada dos años. En función de este alcance, las instituciones de educación superior se preparan continuamente para participar en estos juegos, máximo evento deportivo de alto rendimiento en educación superior. Pero los responsables de esta preparación son los directores de deportes, quienes organizan, administran y solicitan presupuestos a la institución y a empresas privadas para facilitar el gasto,

así como, la contratación de entrenadores y supervisión de los entrenamientos, también se encargan del mantenimiento de las instalaciones deportivas, del alquiler de instalaciones, compra del material deportivo, compra de uniformes, tramitación de viáticos, hospedajes, entre otros requerimientos.

El director de deportes tiene que ser un profesional que domine los principios administrativos, gerenciales, financieros, deportivos, académicos y un alto nivel de comunicación. Dispuesto siempre para solucionar los problemas de los estudiantes-atletas, entrenadores, personal administrativo y de servicio. Este perfil lo tienen los egresados de la maestría de Educación Física mención Administración del Deporte, postgrado que pertenece a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, única institución que administra esta maestría, sin embargo existen otras organizaciones que dictan la especialización en gerencia deportiva. No obstante, esto no limita para designar un profesional de otra área en este rol gerencial.

En este sentido, se puede preguntar: ¿cuál es el perfil profesional de los directores de deportes en estas organizaciones?, en primera instancia se podría señalar que los profesores de Educación Física son los más idóneos para este cargo, ya que su pregrado involucra los aspectos anteriormente señalado, así con la posibilidad del postgrado en administración del deporte.

Para esta investigación, el Perfil Profesional es el conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias de las funciones y tareas de una determinada profesión. Este es el punto de reflexión del artículo, porque se necesita presentar a la comunidad académica el perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas, que participaron en el estudio, independientemente de su profesión, los cuales realizan una dedicada y próspera labor deportiva. Es por esto, que se presenta esta investigación como una muestra de ética profesional a los directores que administran estas organizaciones tan complejas, por lo que se quiere esclarecer este enigma deportivo.

## Desarrollo

Se considera que el deporte es importante universalmente, particularmente él nos ha ofrecido satisfacción y orgullo en las diferentes participaciones a nivel competitivo.

Los especialistas en deportes, conocedores, estudiosos, investigadores y personas no deportistas, siempre comentan y discuten sobre el desarrollo de nuestras delegaciones en los eventos deportivos nacionales e internacionales.

Estas circunstancias son las que inspiran a investigar las debilidades y fortalezas de esta apasionante actividad física, conociendo, además, el beneficio que proporciona para la salud y el bienestar del individuo en la sociedad venezolana y mundialmente.

De esta filosofía, nace la importancia de la educación física, el deporte y la recreación como medios para el desarrollo integral del ser humano. En este sentido, los pioneros en incluir en la Ley de Universidades, el artículo 142, el cual expresa el establecimiento de la Dirección de Deportes y Comisión de Deportes en cada institución para estimular, desarrollar y coordinar el deporte universitario fue un avance en esta área.

## Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior (FEVEDES)

De acuerdo a la disposición legal, las universidades comenzaron a crear las dependencias que coordinarían el deporte universitario, con la intención de darle respuesta al mandato jurídico que exigía el Gobierno de turno. Seguidamente, los dirigentes deportivos universitarios se agruparon para formar, el once de abril de mil novecientos setenta (11-04-1970), la Federación Venezolana de Deportes Universitaria (FEVEDU), la cual tendrá la función de coordinar las actividades deportivas en las universidades.

En 1972, se realizan los Primeros Juegos de la FEVEDU en la Universidad de los Andes, el cual contó con la reunión de un excelente grupo de universitarios, animados por el noble objetivo de darle carácter sistemático al deporte de rendimiento en el subsistema, dio proyección integracionista a universidades, politécnicos, tecnológicos y colegios universitarios, todos ellos materializados en la realización de Campeonatos

de Liga, Campeonatos Nacionales y Juegos Venezolanos de Institutos de Educación Superior. (Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior, 2002, p. 6).

De acuerdo a estas características se amplían los integrantes de esta federación, por lo que, actualmente, se llama Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior (FEVEDES). Esta organización está afiliada al Comité Olímpico Venezolano, registrada en el Instituto Nacional de Deportes, a la Federación Internacional del Deporte Universitario (FISU) y a la Organización Deportiva Universitaria Centroamericana y del Caribe (ODUCC).

En este sentido, estas organizaciones necesitan de profesionales capacitados para gerenciar estas dependencias administrativas complejas, aspirando contar con instituciones que ofrezcan especializaciones, maestrías y doctorados específicos en gerencia deportiva, no obstante, existen universidades que ofrecen maestría en administración del deporte, planificación y administración del deporte, y gerencia deportiva como una manera de responder a estas demandas, sin embargo, son escasas las ofertas que administran estas instituciones.

## Gerencia Deportiva

La definición de gerencia deportiva, señalada por Stier (2006):

El proceso de esforzarse en plantear los objetivos y metas bien establecidas, como el resultado del trabajo en conjunto y ejecutando el uso coherente y prudente de los recursos y capital (todo dentro del contexto de un deporte o una organización vinculada al deporte). El ser un gerente deportivo exitoso requiere de competencias y el uso de habilidades específicas cuando se trabaja con seres humanos de forma individual o en grupos, y como parte de organizaciones formales e informales. (p. 162).

El organizar conscientemente un evento requiere del manejo eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros para lograr con éxito dicho proyecto, ahorrando esfuerzos en el cumplimiento de la meta propuesta.

El área de la gerencia deportiva ha transitado por un largo camino. Desde la perspectiva profesional, en un corto período de tiempo, los individuos han buscado medios sistemáticos y eficientes para administrar las organizaciones deportivas.

Apoyándose con voluntarios-colaboradores hasta administradores deportivos entrenados profesional y académicamente. Es por esto que la gerencia deportiva ha ganado fuerza e interés.

Esta aseveración responde a lo señalado por Zeigler y Bowie (Citado en Soucie, 1998), “se ha dicho que toma 25 años para que una buena idea enganche, y más o menos 50 años para que se implemente”. Asimismo puntualiza “Hace casi 40 años desde que Earte Zeigler plantó la semilla de la disciplina de gerencia deportiva. En estos momentos se ha reconocido el incremento de producciones investigativas y ensayos teóricos en publicaciones en el área de gerencia deportiva” (p. 16).

Premisa importante para lo que se expone en este estudio acerca de la dinámica gerencial en las direcciones de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas. Se podría interpretar que la actividad física y la gerencia deportiva son áreas fértiles para la investigación, por lo tanto los especialistas han procurado conformar una estructura lógica y coherente para emprender esta experiencia investigativa.

### Perfil Profesional del Director de Deportes

Para definir el perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas, es importante conocer el panorama internacional a través de estudios referidos al tema.

En revisiones de varias investigaciones se presentan algunos indicios del perfil profesional de un director de deportes, tales como: control, acertada toma de decisiones, ser flexible, confiable, disponer de personal autorizado (con poder), fomentar iniciativa, estimular a los buenos trabajadores o ejecutantes, aplicación del sentido común, análisis crítico, financiamiento administrativo, el liderazgo, la póliza de atención al atleta, manejo de disturbio, generación de crédito y los deseos de negocios de los atletas, complejidad, politicabilidad y políticas deportivas.

Los aspectos antes mencionados no describen el perfil profesional del director de deportes, no obstante, se señalan habilidades y estrategias gerenciales que utiliza el

gerente deportivo para conducir eficiente y eficazmente dicha organización. Es por ello que, Soucie (2002) plantea “la administración es una ciencia y un arte que exige un buen conocimiento de los procesos de gestión y las cualidades personales de liderazgo” (p. 25).

Acosta (2000) distingue que: “las tareas de los gerentes están fundamentalmente orientadas hacia la planificación, organización, coordinación y control. Estas tareas se ven afectadas por la actitud del gerente, por su rendimiento por su trabajo personal, por su habilidad para tomar decisiones, también deberían saber cómo enfrentarse y controlar situaciones difíciles originadas por el ambiente deportivo” (p.195).

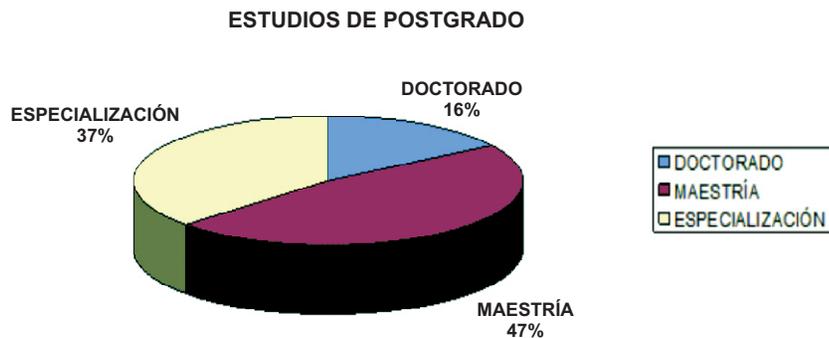
En esta investigación se conocerá ¿cuál es la tendencia profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas? como un aporte a la gerencia deportiva nacional. Asimismo, reportará las profesiones de pregrado y postgrado que estos gerentes poseen como una muestra de la diversidad de especialistas que administran estas organizaciones deportivas.

### Metodología

Para este estudio se empleó una investigación de campo de carácter descriptivo, empleando una estadística descriptiva de carácter porcentual, a los resultados de la muestra seleccionada. A continuación el Gráfico 1 y 2, referido al perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas.



Gráfico 1. Distribución de los estudios de pregrado de los directores de deportes



**Gráfico 2.** Distribución de estudios de postgrado de los directores de deportes.

### Resultados

En el gráfico 1 se detalla el porcentaje arrojado por la muestra en relación a su título de pregrado, información que permite determinar la profesión con más predominio al perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas, mostrando un 60% para los profesores de Educación Física y un porcentaje de 10% y 5% en otras especialidades, lo que permite concluir que la tendencia en este estudio favorece a los profesionales de Educación Física.

El gráfico 2 está referido a los estudios de postgrado como una muestra del nivel académico de los directores de deportes, cuestión que emblemata la profesionalidad de estos profesionales que dedican con entusiasmo, su capacidad y experiencia como gerentes deportivos. El resultado arrojado señala que: 47% de maestría, 37% de especialistas y 16% tiene título de doctorado. Estos datos permiten afirmar que los directores de deportes poseen un nivel académico meritorio para este cargo. Sin embargo, se refleja que un encuestado tiene estudios de postgrado como Magíster en Recreación y Deporte Participativo y otro grupo en Gerencia Educativa y en Planificación y Evaluación de la Educación.

### Conclusiones

El estudio realizado sobre el perfil profesional de los directores de deportes de las instituciones de educación superior venezolanas, cuyo objetivo general era determinar el perfil que más se aproxima a estos gestores deportivos. En este sentido, la

investigación reportó las siguientes conclusiones:

1. La profesión que predomina en el estudio es la de Profesor de Educación Física, con un porcentaje de 60 %, de veinte directores encuestados. Resultado que corrobora la conjetura del autor.
2. Existen otros profesionales, con 10% y 5%, que ejercen ese rol con la misma eficiencia y efectividad que los de Educación Física.
3. Es importante acotar, que los profesionales de otras áreas, son los que dirigen las universidades autónomas y las más antiguas, con esto se quiere especular, que existe un antecedente histórico, que no se conoce, referido a esta cultura universitaria.
4. Se pudo detectar la diversidad de profesiones en las direcciones de deportes en las distintas universidades e institutos universitarios.
5. El nivel académico de los directores de deportes encuestados quedó representado, porcentualmente, en 47% Magíster, 37% especialización y 16% con título de doctor, datos necesarios para conocer la preparación académica de los informantes.
6. En la revisión bibliográfica y en los artículos consultados se señalan los siguientes aspectos, referidos al perfil profesional de los directores deportivos: “El gerente debe ser racional, persistente, solucionador de problemas, práctico, analítico, estructurado, prudente, autoritario y estabilizador, y como líder: visionario, apasionado, creativo, flexible, inspirador, innovador, valiente, imaginativo, experimental e independiente” (p. 119). En este sentido, se puede concluir que los directores de deportes, además de su profesión, deben ser y desarrollar ciertas características que lo van a identificar como una persona con condiciones óptimas para desempeñarse en un ámbito tan competitivo como el deportivo, específicamente, desde el punto de vista gerencial. Necesitan ser proactivos con las características que se señalaron anteriormente.
7. Por último, se tiene que problematizar la gerencia deportiva universitaria y la

nacional, con la intención de profundizar y reflexionar sobre este aspecto tan importante para el deporte nacional.

### Referencias

- Acosta Ramón (2000). Dirección, gestión y administración de las organizaciones deportivas. Barcelona, España: Colección Gestión y Administración. Editorial Paidotribo.
- Federación Venezolana Deportiva de Educación Superior. (2002). Estatutos y reglamentos. Caracas.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Soucie Derthy (1998). Una nueva disciplina de las ciencias del deporte. Estudios de Ciencias del Deporte. Reseach en Sport Management: Implicaciones para los Administradores del deporte. Alemania.
- Soucie Derthy (2002). Administración, organización y gestión deportiva. España: Colección Gestión Deportiva. Editorial INDE.
- Stier Walter (2006, Septiembre). Comprendiendo la gerencia deportiva –Desde una perspectiva global- Una mirada a la historia y futuro a la gerencia deportiva y los programas de preparación profesional en gerencia deportiva. Ponencia presentada en el 4to. Congreso Regional Panamericano de la ICHPER-SD. Estado, Cojedes. Venezuela.

### AUTOR

**Jesús Alberto Navarro Hernández.** Profesor en Educación Integral Mención Educación Física y Deportes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Magíster en Educación Física Mención Administración del Deporte en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Doctor en Ciencias Administrativas en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Actualmente, Jefe del Departamento de Educación Física del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

## Los documentos etnográficos, ¿camino o encrucijadas?

**Laura Reyes Montes**

*lreyesm@uaemex.mx*

**Juan Jesús Velasco Orozco**

*jujevo@gmail.com*

**María Madrazo Miranda**

*mmariamadrazomx@yahoo.es*

**Angélica García Bustos**

*angiegabu@hotmail.com*

*Universidad Autónoma del Estado de México (Toluca)*

### RESUMEN

En el contexto de las nuevas tendencias de las ciencias sociales y su enseñanza este artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a la etnografía y el documento etnográfico, la pregunta de reflexión se centra en; ¿Cuáles son los caminos o las encrucijadas en la investigación y los documentos etnográficos para las nuevas generaciones de antropólogos?, la pregunta se justifica ya que la antropología se ha preocupado más por codificar las operaciones de recogida, clasificación y utilización de los materiales etnográficos que por delimitar el estatuto epistemológico del documento etnográfico. Con relación a la enseñanza de la etnografía, nos parece fundamental, que las nuevas generaciones de antropólogos, realicen un estudio histórico y crítico de la etnografía y sus resultados, con el fin de generar sus propios caminos y seguramente sus propias encrucijadas que caracterizarán a los documentos etnográficos contemporáneos de nuestras sociedades.

**Palabras clave:** antropología, etnografía, documentos etnográficos contemporáneos, investigación, enseñanza.

Recibido: septiembre 2011

Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****Ethnographic documents, roads or crossroads?**

In the context of the new trends in social sciences and education, this article aims to reflect on the ethnography and ethnographic document. In the first part of the research we will see: the concept of ethnography in the history of anthropology and his work, a brief historical context of the origin of the concept of ethnography, its definition and its work. In the second part, entitled ethnographic Documents, roads or crossroads? We will see: the history of ethnographic documents from the precursors of the discipline up to the new approaches and discussions on ethnographic research and its results. For the analysis were taken as fundamental principles, the proposals made by Izard (1996), Barfield (2000), Marcus and Fischer (2000) and Wyatt (2000). The reflection question was: What are the roads or crossroads in research and ethnographic documents for new generations of anthropologists?, this question is justified because the anthropology has been more concerned to codify collecting, classification and use of ethnographic materials than to define the epistemological status of ethnographic document. In relation to the teaching of ethnography, it seems fundamental that the new generations of anthropologists, made a historical and critical study of ethnography and its results, in order to generate their own roads and surely their own crossroads that will characterize the contemporary ethnographic documents of our societies.

**Keywords:** anthropology, ethnography, contemporary ethnographic documents, research, teaching.

**RÉSUMÉ****Les documents ethnographiques : des chemins ou des**

Cdans le contexte des nouvelles sciences sociales et de leur enseignement, cet article a pour objectif de réfléchir à l'ethnographie et au document ethnographique. Dans la première partie de la recherche, titrée « le concept d'ethnographie dans l'histoire de l'anthropologie et son travail », l'on développe un contexte historique succinct de l'origine du concept d'ethnographie, ainsi que sa définition et son travail. Dans la deuxième partie, titrée « les documents ethnographiques : des chemins ou des carrefours ? », l'on présente les précédents des documents ethnographiques, depuis les précurseurs de la discipline jusqu'à les nouvelles approches et discussions autour de la recherche ethnographique et ses résultats. Les fondements principaux de la réflexion ont été les approches d'Izard (1996), de Barfield (2000), de Marcus et Fischer (2000) et de Wyatt (2000). Voici la question de réflexion : quels sont les chemins ou les carrefours dans la recherche et les documents ethnographiques pour les nouvelles générations d'anthropologues ? Il s'agit d'une question pertinente, du fait que l'anthropologie s'est souciée plus de la codification des opérations de collecte, de classement et d'utilisation des matériels ethnographiques que de la délimitation

du statut épistémologique du document ethnographique. En ce qui est de l'enseignement de l'ethnographie, il nous paraît capital que les nouvelles générations d'anthropologues fassent une étude historique et critique de l'ethnographie et de ses résultats, afin de tracer leurs propres chemins et sans doute leurs propres carrefours, qui caractériseront à leur tour les documents ethnographiques contemporains de nos sociétés.

**Mots clés:** anthropologie, ethnographie, documents ethnographiques contemporains, recherche, enseignement.

**RESUMO****Documentos etnográficos, ¿estradas o encruzilhadas?**

No contexto das novas tendências em ciências sociais e educação, este artigo tem como objetivo refletir sobre a etnografia e documento etnográfico. Na primeira parte da pesquisa chamada; o conceito de etnografia na história da antropologia e seu trabalho, desenvolve um breve contexto histórico da origem do conceito de etnografia, a sua definição eo seu trabalho. Na segunda parte, intitulada; Documentos etnográficos Ligações estradas ou encruzilhada? histórico de documentos etnográficos são apresentados a partir dos precursores da disciplina até novas abordagens e debates sobre a pesquisa etnográfica e seus resultados. Para reflexão foram tomados como princípios fundamentais, as propostas apresentadas por Izard (1996), Barfield (2000), Marcus e Fischer (2000) e Wyatt (2000). A questão centra-se na reflexão: Quais são as estradas ou cruzamentos em documentos de pesquisa e etnográficos para novas gerações de antropólogos, esta questão é justificada como a antropologia tem se preocupado mais para codificar coleta,? classificação e uso de materiais etnográficos, que por uma definição do estatuto epistemológico de documento etnográfico. Em relação ao ensino da etnografia, parece fundamental que as novas gerações de antropólogos, possam aprofundar o estudo histórico e crítico da etnografia e os seus resultados, a fim de gerar os seus próprios caminhos e, certamente, suas próprias encruzilhada que caracterizarão documentos etnográficos contemporâneos das nossas sociedades.

**Palavras-chave:** antropologia, etnografia, documentos etnográficos contemporâneos, de investigação, de ensino.

## Introducción

En el contexto de las nuevas tendencias de las ciencias sociales y su enseñanza este artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a la etnografía y el documento etnográfico (von el término documento etnográfico nos referimos a los diferentes documentos generados por los antropólogos como resultado de su investigación en campo, también denominados etnografías), la pregunta de reflexión se centra en; ¿Cuáles son los caminos o las encrucijadas en la investigación y los documentos etnográficos para las nuevas generaciones de antropólogos?, la pregunta se justifica ya que la antropología se ha preocupado más por codificar las operaciones de recogida, clasificación y utilización de los materiales etnográficos que por delimitar el estatuto epistemológico del documento etnográfico.

El artículo se divide en dos apartados; el primero se denomina El concepto de etnografía en la historia de la antropología y su quehacer, en éste se desarrolla un breve contexto histórico del origen del concepto de etnografía, su definición y su quehacer, el segundo apartado se denomina Los documentos etnográficos ¿caminos o encrucijadas? en éste se desarrollan los antecedentes de los documentos etnográficos desde los precursores de la disciplina hasta llegar a los nuevos planteamientos y discusiones en torno a la investigación etnográfica y sus resultados, finalmente se dan a conocer las conclusiones, en éstas se enfatiza en la importancia de generar documentos etnográficos, considerando en este sentido que es imposible fijar dónde comienza y dónde acaba el documento etnográfico, e ilusorio soñar con establecer una tipología.

Progresivamente la noción de documento etnográfico se amplía; ya no sirve solamente para clasificar los testimonios materiales e inmateriales de una cultura, sino todo lo que lleva, directa o indirectamente, a los ojos del antropólogo, la huella específica de un grupo humano, y desde entonces y a este título lo consigna bajo la forma que sea.

Tanto como un objeto tomado sobre el terreno, fotografiado o solamente descrito en una ficha, la reconstrucción por el antropólogo, “reconocida de entrada como subjetiva”, de una ceremonia o las reflexiones que le sugiere este o aquel episodio de la

vida cotidiana de una sociedad constituyen documentos etnográficos.

Existen discusiones interesantes sobre lo “subjetivo”, por ejemplo Llobera (1990) señala “quiero que quede bien claro que no rechazo, per se la etnografía subjetiva, interpretativa o dialógica, o como se quiera llamarla. En ocasiones la encuentro incluso apasionante y confieso que disfruto enormemente leyendo dichos textos, dadas sus cualidades descriptivas y literarias.

Lo que me preocupa es que dichos autores pretenden convertir la disciplina en un género literario y yo quiero conservarla en el campo científico” (Llobera, 1990, p. 48).

Finalmente este artículo pretende incentivar un interés en las generaciones jóvenes de antropólogos por generar documentos etnográficos a partir de los resultados de sus investigaciones en campo, actualmente se hace necesario, tanto de los ámbitos tradicionales como de los nuevos contextos y formas de vida de las sociedades contemporáneas, sabedores de la riqueza histórica, cultural y ambiental de América Latina, éste nos da la posibilidad de elegir diversas áreas culturales para realizar investigaciones antropológicas y generar documentos etnográficos como respuesta a nuestra tarea y compromiso de dar a conocer y analizar las diversas condiciones y formas de vida de la población.

### El concepto de etnografía en la historia de la antropología y su quehacer

La idea de etnografía en los trabajos antropológicos denota una dualidad, por un lado el término designa observaciones, que van desde comentarios aislados hasta vastos estudios de naciones, o pueblos, por parte de quien haya registrado lo que vio u oyó. En este sentido el género va desde Herodoto (y, antes que él, una tradición griega de escribir sobre naciones extranjeras) hasta Marco Polo y los informes de misioneros, soldados y viajeros de todas clases, así los pueblos descritos en los informes etnográficos podían tener sus propios relatos de extranjeros. Por otro lado “etnografía” designa también la aspiración a recopilar sistemáticamente y de acuerdo con procedimientos rigurosos, hechos acerca de los lenguajes, las costumbres, artes y logros de la humanidad. En este sentido el término incluía la obtención de material de documentos y entrevistas con visitantes que regresaban de tierras lejanas, y la redacción de sesudos tratados con ese material (Wyatt, 2000, p. 212).

Los expertos como Hans Vermeulen (1995) citado por Wyatt (2000) señalan que “las palabras “etnografía” y “etnología” parecen haber sido introducidas a finales del siglo XVIII, y que probablemente en la obra *Allgemeine nordische Geschichte*, del historiador y lingüista alemán August Ludwig Schlözer, se utiliza por primera vez el término “Ethnographie” que Schlözer al parecer usa de forma indistinta con “Völkerkunde” para designar el estudio descriptivo e histórico de los pueblos y las naciones”(Wyatt, 2000, p. 210).

“Ambos términos, así como variantes y formas vernáculas (por ejemplo “ethnographisch”, “Ethnograph”, “Völkskunde”) fueron rápidamente asimilados por los estudios europeos. Algunos de los colegas de Schlözer en la universidad de Gotinga incluido el historiador Johann Cristoph Gatterer, adoptaron “Ethnographie” y “Völkerkunde”, y estos dos términos estaban muy difundidos entre los eruditos de habla alemana hacia la década de 1790” (Ob.cit).

Según Wyatt (2000) “La investigación de Vermeulen sobre el origen y la recepción de estas palabras es un merecido correctivo para la sostenida opinión de antropólogos de habla inglesa de que “ethnography” y “ethnology” –así como las empresas intelectuales que designan– eran de un origen mucho más reciente. “Ethnographie” no apareció en francés hasta 1820, y la primera cita en el diccionario Oxford English Dictionary de “ethnography” y “ethnology” data de 1834 y 1842, aunque una búsqueda diligente revelará sin duda usos anteriores en inglés (Ob.cit).

Es importante resaltar que los alemanes “procuraron conceptualizar la diversidad étnica de la frontera oriental del imperio ruso, como, lo indica el origen de las palabras clave que plasmaron la necesidad de un estudio sistemático y comparativo de las culturas”(Ob.cit).

En este sentido las definiciones de etnografía y etnología tienen una relación estrecha y compleja, “es la descripción sistemática de una sola cultura contemporánea, frecuentemente por medio del trabajo de campo etnográfico” y etnología es “el esfuerzo por desarrollar explicaciones rigurosas y con base científica de los fenómenos culturales, comparando y contrastando muchas culturas humanas (Ob.cit).

Para Penniman (1935) “la etnología y la etnografía se desarrollaron de manera dialéctica. A medida que a mediados del siglo XIX iba quedando establecida la antigüedad del hombre, y la investigación antropológica comenzaba a concentrarse en problemas evolutivos, era evidente la necesidad de contar con mejores datos” (Penniman, 1935, p. 53 en Barfield, 2000, p. 212).

Fue entonces necesario diseñar cuestionarios para guiar las observaciones de los pueblos nativos, por ejemplo “En enero de 1859 Lewis Henry Morgan comenzó a enviarles a misioneros y agentes de comercio sus primeros cuestionarios sobre terminología de parentesco” (Trautmann, 1987, p. 103 en Barfield, 2000, p. 212).

Estos esfuerzos por guiar las indagaciones podían llegar a tener respuestas más copiosas de lo previsto cuando quienes recibían cuestionarios de ese tipo se abocaban al gran problema de poner las respuestas en el contexto local. El ejemplo más notable en este sentido según Stocking (1995) es el trabajo etnográfico de Lorimer Fison y A. W. Howitt en Australia, Kamilaroi and Kurnai, obra que se fue desarrollando a partir de la correspondencia inicial de Fison, que era misionero, con Morgan (Stocking, 1995, p. 17-34 en Barfield, 2000, p. 212).

En Francia los términos “etnología” y “etnografía” hasta la Segunda Guerra Mundial eran frecuentemente empleados indistintamente para designar las ciencias humanas que tenían vocación casi exclusiva de estudiar las sociedades “primitivas”. Si se les distinguía, sin embargo, se estaba de acuerdo en considerar que la etnografía tenía como misión reunir materiales, que la etnología analizaba (Izard, 1996, p. 487).

El mismo Izard (1996) destaca dos de las obras que muestran una larga experiencia intelectual publicada después de la guerra, dan a la etnografía su estatuto, se trata del *Manuel d’ethnographie* de Marcel Mauss (1947) y *Méthode de l’ethnographie* de M. Griaule (1975). Importando de los Estados Unidos a Francia en los años cincuenta el término de “antropología” (Ob.cit).

En este mismo contexto C. Lévi-Strauss (1958) asignó definitivamente a la etnografía la tarea de recogida de los datos, a la etnología la de elaborar la materia a escala de las sociedades particulares, y a la antropología la de realizar el análisis

comparado de las sociedades y las culturas y alimentar la reflexión teórica. Así, la etnografía interviene en la primera etapa del trabajo antropológico, el del “campo”, de tal manera que cuando se habla de “método etnográfico” se considera el conjunto de los métodos empíricos –o recetas– gracias a las cuales, en situación de encuesta, el etnólogo establece entre él y su campo la relación científica más rentable (Izard, 1996, p. 487).

Por lo tanto el término “etnografía” definitivamente implica, la recopilación de información que se recaba en campo dependerá del tema de interés y especialidad del investigador y de la forma de vida de los grupos humanos a través del trabajo en campo sistemático y la redacción de los resultados de dicha investigación en un documento etnográfico. Así en el siguiente apartado se reflexiona en la importancia de escribir los resultados del trabajo de campo y se analiza los diversos caminos y encrucijadas de la antropología contemporánea para dar a conocer los documentos etnográficos.

### Los documentos etnográficos ¿caminos o encrucijadas?

A partir de los antecedentes señalados con relación al término de etnografía y su quehacer, también los escritos etnográficos tienen una larga historia, y como consecuencia también han cambiado. Aquí partimos de los últimos decenios del siglo XIX época en la que hay varios ejemplos de una “nueva clase de libros etnográficos, en el cual las aseveraciones hipotéticas de los teóricos de gabinete se ponían a prueba contra las propias observaciones del autor. *The Melanians*, de Robert Henry Codrington (1891), y *The native tribes of central Australia* de Baldwin Spencer y Frank Gillen (1899), son ejemplos de ese nuevo estilo de prolongada observación de primera mano con buen conocimiento teórico. Durante esa misma época el Bureau of American Ethnology comenzó su publicación de monografías etnográficas basadas en trabajo de campo sistemático (Wyatt, 2000, p. 212). Aquí obsérvese que una de las claves principales para desarrollar etnografía, ha sido la de realizar observaciones prolongadas de primera mano con el apoyo de un conocimiento teórico.

Los autores de mediados del siglo XIX variaban mucho en la medida en que se

sujetaban a fuentes, como los informes de viajeros, y a las revisiones críticas, o en que insistían en que los detalles se viesan en un contexto social. “De hecho algunos saqueaban las fuentes más dispares en busca de hechos que corroboraban un argumento preconcebido, en las obras de Gustav Klemm (1802-1867) Theodor Waits (1821-1864) y Adolf Bastian (1926-1905) se encuentran esa clase de pesquisas, más meditadas de lo que podría parecer a simple vista (Ob.cit).

“Ya en 1850 un discípulo de Prichard, Robert Latham, se quejaba de la enorme acumulación de hechos que habían que tomar en consideración para formular argumentos etnológicos (Stocking, 1978, p. 103). La expansión de los datos etnográficos sigue siendo, al menos en principio, un problema irresoluble de la antropología. Los investigadores pueden tratar de evitarlo restringiendo su campo de interés etnográfico o escogiendo temas especializados, pero la antropología parece retener sus proposiciones a la luz de todo el registro etnográfico” (Wyatt, 2000, p. 213).

Este problema se complicó enormemente con “la etnografía holística enunciada por Boas, y por el ascenso de monografías etnográficas de observadores relativamente bien informados, desde *The Todas*, de W.H.R. Rivers, hasta los decisivos *parteaguas* de 1922, *The Andaman islander*, de Radcliffe – Brown, y *The argonauts of the western Pacific*, de Malinowski. Durante la mayor parte del siglo XX escribir una monografía ha requerido dominar, con un detalle tremendo, los pormenores de un pueblo en cierto momento y lugar” (Ob.cit).

La dedicación de los primeros antropólogos a dominar todos los datos que tenían alguna relación con sus formulaciones teóricas no suele encontrar equivalentes en la antropología contemporánea, y esto también matiza el significado de la palabra “etnografía”.

Para Tylor, Morgan o Frazer la etnografía comprendía la totalidad de los hechos etnográficos abarcados por sus teorías. A medida que se multiplicaban las etnografías basadas en estudios de caso intensivos, muchos antropólogos transfirieron esta idea de totalidad al nivel de ideal abstracto. Kroeber (1957, p. 196) escribió que una etnografía “es un ladrillo colocado –por otros, si es que no por el autor– en una estructura: el

registro y la comprensión de toda la cultura humana a lo largo del tiempo y del espacio, lo que la convierte en algo más que una mera etnografía tribal”. No obstante, los antropólogos contemporáneos tienden a pensar en las etnografías como obras discretas de diversos grados de familiaridad, sofisticación teórica e interés” (Wyatt, 2000, p. 213).

A partir de estos antecedentes la etnografía se ha enfrentado a un ataque generalizado por su registro de hechos, por ejemplo a la etnografía del colonialismo y poscolonialismo, se le cuestiona sobre sus intentos por historizar haciendo hincapié en sus contextos coloniales o nacionales lo cual implica, por lo general, que se entiende la etnografía más como una prueba documental de desigualdad política que como un registro de observaciones etnológicamente pertinentes.

Algunos otros antropólogos “han propuesto formas retóricas o epistemológicas de escapar a la carga enorme, y creciente, del registro etnográfico. Si se asimila la etnografía a la literatura se subraya la sensibilidad creativa del autor a expensas de la sustancia de su informe, y se desplazan los interrogantes respecto a precisión y profundidad, para sustituirlos por cuestiones referentes al estilo” (Ob.cit). Y finalmente otros mencionan que si se “destacan las experiencias personales de los antropólogos se desvía la atención de los verdaderos datos etnográficos.

Actualmente la antropología contemporánea, se enfrenta a otro problema fundamental, el de representar la realidad social en un mundo que cambia rápidamente. Así como han cambiado los temas, los sitios, los contextos y las lecturas de la antropología, también lo han hecho los documentos etnográficos.

En antropología el posmodernismo se ha interesado en dos aspectos principales, el primero se centra en el “estudio de formas sociales y culturales de finales del siglo XX resultantes de la intensificación, la radicalización o la transformación de los procesos de la modernidad” y el segundo señala que es una “renovada atención a los fundamentos epistemológicos de la autoridad etnográfica y a la relación entre la forma y el contenido en los textos etnográficos” (Fischer, 2000, p. 417).

Marcus y Fischer (2000) en su interesante obra *La antropología como crítica*

cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas, señalan que en antropología “el trabajo de campo y los escritos etnográficos son el territorio donde la discusión y la innovación teórica se han vuelto más intensas. El interés de la etnografía recae en la descripción, y los esfuerzos que hoy se hacen para que los escritos etnográficos sean más sensibles a sus consecuencias políticas, históricas y filosóficas más amplias, colocan a la antropología en el vórtice del debate acerca del problema de la representación de la sociedad en los discursos contemporáneos” (Marcus y Fischer, 2000, p. 10).

A manera de contexto, Marcus y Fischer (2000) refieren, que “a lo largo de las décadas de 1950 y 1960 la antropología británica estuvo más disciplinada por un paradigma de investigación que la antropología estadounidense, y contó con lo que parecía constituir una noción más rigurosa de lo que deben ser una descripción y un análisis etnográficos de otras culturas. Gozó de gran prestigio e influencia en la antropología estadounidense, y en la mayoría de las principales universidades las dos tradiciones se combinaban.

La vitalidad de la tradición británica se apagó en la década de 1960, justamente con la emergencia del actual período experimental.

Hoy la dirección de la influencia se ha invertido: la producción de la antropología cultural estadounidense guía en gran medida los esfuerzos británicos.

Entretanto, la ascendente tradición estadounidense sufre poderosamente la influencia de la tercera tradición principal de la antropología moderna, esto es, la tradición francesa: En este sentido, algunos de los movimientos experimentales de la literatura antropológica estadounidense podrían parecer familiares a los antropólogos franceses en tanto evocan un estimulante período de innovación que hubo en Francia entre las dos guerras mundiales (Clifford, 1981).

Los autores se centran en la situación estadounidense la cual refleja un desarrollo histórico en el que la antropología de los Estados Unidos parece estar realizando una síntesis de las tres tradiciones nacionales.

Estas tradiciones siguen siendo sutilmente importantes, pero poco a poco van dejando de operar como barreras para la comunicación y la interacción.

Las nuevas antropologías de Brasil, la India, Israel, Japón y México, entre otros países, elaboran una combinación de temas en los que influyen circunstancias locales y temas clásicos de la teoría social occidental (Gerholm y Hannerz, 1982 en Marcus y Fischer, 2000, p. 11).

El hecho de que exista una pluralidad de antropologías diferentes abre, por primera vez, la posibilidad real de un público lector intercultural múltiple de las obras antropológicas, lo cual, con el paso del tiempo, ejercerá un profundo efecto en el modo en que se las concibe y se las escribe en los Estados Unidos y en Europa (Marcus y Fisher, 2000, p. 11).

Marcus y Fischer (2000) consideran necesario que los escritos antropológicos contemporáneos parezcan menos exóticos, y que además sugiera nuevos contextos para ellos.

En este sentido estamos de acuerdo con los autores ya que las sociedades contemporáneas presentan nuevas formas de vida. Lo que está ocurriendo en el mundo y desde luego en México constituye, a mi modo de ver, un momento propicio como dicen Marcus y Fischer (2000) en el que “cada proyecto particular de investigación y de escritura etnográfica es potencialmente un “experimento”.

En conjunto, esos experimentos están reconstruyendo los edificios de la teoría antropológica desde los cimientos, al explorar nuevos modos de cumplir con las promesas que sirvieron de fundamento a la antropología moderna: ofrecer críticas valiosas e interesantes de nuestra propia sociedad; iluminarnos acerca de otras posibilidades humanas y hacernos cobrar conciencia de que somos meramente un modelo entre muchos; volver accesibles los supuestos, regularmente no examinamos, que guían nuestras acciones y a través de los cuales nos enfrentamos con los miembros de otras culturas” (Marcus y Fischer, 2000, p. 12).

Por lo tanto actualmente “La antropología no es la recolección fútil de lo exótico, sino el empleo de la riqueza cultural para la reflexión sobre sí mismo y el propio crecimiento. El cumplimiento de esa tarea en un mundo moderno en el que la interdependencia de las sociedades y el conocimiento mutuo de las culturas han

aumentado requiere nuevos estilos de sensibilidad y de escritura. En la antropología, tal exploración consiste en el paso del simple interés en la descripción de la diversidad cultural a un propósito más equilibrado de crítica cultural que oponga otras realidades culturales a la nuestra, a fin de alcanzar un conocimiento más adecuado de todas ellas” (Marcus y Fischer, 2000, pp. 12-13).

Por ejemplo un periodo de experimentación “se caracteriza por el eclecticismo, un manejo de las ideas libre de paradigmas autoritarios, las visiones críticas y reflexivas del tema, una apertura a diversas influencias que abarque todo lo que parezca ser eficaz en la práctica, y la tolerancia de la incertidumbre en cuanto a la dirección que sigue la disciplina y al carácter inacabado de algunos de sus proyectos” (Marcus y Fischer, 2000, 13) En este sentido la experimentación no implica una ruptura tajante con la práctica etnográfica del pasado, constituye sin embargo una reorientación fundamental. “Las etnografías siempre han sido en cierto sentido experimentales, y ocasionalmente los etnógrafos han hecho explícita su preocupación por las estrategias de escritura” (Marcus y Fischer, 2000, p. 74).

## Conclusiones

A manera de conclusión proponemos emprender una “lectura” y análisis de lo que ya está ocurriendo en el ámbito académico y hacer que las discusiones de pasillo que configuran la recepción y la producción de etnografías en la actualidad se orienten en una serie de temas articulados. Asimismo deseamos dejar para la reflexión, discusión y análisis la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los caminos o las encrucijadas para los documentos etnográficos en la antropología contemporánea? ya que las nuevas generaciones de antropólogos se enfrentan a nuevos retos de representar la realidad cultural de una sociedad que cambia rápidamente.

Ahora se cuenta con la fotografía, las películas, las grabaciones sonoras y otros medios de archivo como documentos etnográficos, la etnografía ha adquirido un significado adicional: ya no es sólo eso que describe la cultura (primordialmente a través del lenguaje), sino lo que la presenta (por medio de artefactos, imágenes, música,

etcétera). Estos son diversos caminos y/o encrucijadas para los documentos etnográficos. Y finalmente con relación a la enseñanza de la etnografía, nos parece fundamental, que las nuevas generaciones de antropólogos, realicen un estudio histórico y crítico de la etnografía y sus resultados, con el fin de generar sus propios caminos y seguramente sus propias encrucijadas que caracterizarán a los documentos etnográficos contemporáneos de nuestras sociedades.

## Referencias

- Barfield, Thomas (2000) Editor, Diccionario de Antropología, México, Siglo XXI, editores, S.A. de C.V.
- Clifford, James (1981) "On ethnographic surrealism", *Comparative Studies in Society and History*, 23, págs 539-64 citado en Marcus George y Michael Fischer (2000) *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, S.A.
- Fischer Michael M. J. (2000) "posmoderno y posmodernismo" en Barfield Thomas (2000), *Diccionario de Antropología, México, siglo XXI*. Gerholm, Tomas y Ulf Hannerz (eds) (1982) "The shaping of national anthropologies", número especial de *Ethnos, Etnografiska Musset*, Estocolmo, en Marcus George y Michael Fischer (2000) *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, S.A.
- Griaule, M (1975). *Méthode de l'ethnographie*, París, PUF.
- Izard, Michael (1996) "Método etnográfico" en Pierre Bonte y Michael Izard *Diccionario de Etnología y Antropología*, Madrid España, Ediciones Akal, S.A.
- Llobera, Josep R. (1990) *La identidad de la antropología*, Barcelona España, Editorial Anagrama.
- Marcus George y Michael Fischer (2000) *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, S.A.
- Mauss, Marcel (1947) *Manuel d'ethnographie*, París Payot.
- Penniman, Thomas K. (1935) *A hundred years of anthropology*, Londres Duckworth, citado en Barfield Thomas (2000), *Diccionario de Antropología, México, siglo XXI*.
- Stocking, George W. (1995), *After Tylor: British social anthropology 1888-1951*, Madison, University of Wisconsin. Prees, citado en Barfield Thomas (2000), *Diccionario de Antropología, México, siglo XXI*.
- Trautmann, Thomas R. (1987) *Lewis Herry Morgan and the invention of kinship*, Berkeley, University of California Press.
- Vermeulen, Hans F. (1995), "Origins and institutionalization of ethnography and etnology In Europe and the USA, 1771-1845", en Hans F. Vermeulen y Arturo Álvarez Roldán (eds.), *Fieldwork and footnotes*, Londres, Routledge, pp.39-59 citado en Barfield Thomas (2000), *Diccionario de Antropología, México, siglo XXI*.
- Wyatt Wood, Peter (2000) "etnografía y etnología" en Barfield Thomas, *Diccionario de Antropología, México, siglo XXI*.

## AUTORES

**Laura Reyes Montes.** Doctora en antropología social por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México (Toluca); Línea de investigación, Cultura, ambiente y sociedad.

**Juan Jesús Velasco Orozco.** Doctor en antropología social por la Universidad Iberoamericana; Profesor de tiempo completo de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México; especialista en los patrones culturales de las relaciones sociales.

**María Madrazo Miranda.** Maestra en Estudios Étnicos y del Lenguaje por El Colegio de Michoacán, Profesora De Tiempo Completo de la Facultad de Antropología de la UAEM, especialista en línea culturas populares y tradición oral.

**Angélica García Bustos.** Maestra en Antropología Social por la UAEMex. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Antropología de la UAEMEX. Temas de interés: Etnografía y metodología antropológica, antropología de la alimentación, antropología médica y cultura en albergues infantiles (institucionales, indígenas y beneficencia privada).

# La competencia investigativa: elemento interviniente en la praxis pedagógica

---

**Mercedes Moraima Campos**  
*mcampos@ipb.upel.edu.ve*  
*UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto*

## **RESUMEN**

Esta Investigación explica constructos relacionados con la acción docente, sustentada en la pedagogía dialogante, en los movimientos de renovación pedagógica, en la posición del involucramiento y las competencias profesionales. El proceso dialógico permitió interactuar con intencionalidad, en la revisión de documentos e indagar elementos intervinientes en el problema enseñanza-aprendizaje. En la recogida de datos se aplicó una entrevista en profundidad realizada a docentes investigadores del contexto educativo. De allí emergieron categorías, que permitieron construir una teoría sustantiva, relacionada con la praxis pedagógica, desde la formación continua y el trabajo en equipo. La formación continua, surge de la competencia investigativa, en donde se hizo énfasis el dominio de tres procesos mentales básicos: el dominio cognitivo, el metacognitivo y el argumentativo. Con ello se construye el saber pedagógico y por ende se mejora la praxis pedagógica desde el repensar, la construcción y la reflexión de la propia praxis.

**Palabras clave:** acción docente, pedagogía dialogante, movimiento de renovación pedagógica, competencias pedagógicas.

Recibido: septiembre 2011  
Aceptado: diciembre 2011

**ABSTRACT****The research competence: intervening element in pedagogical praxis**

This research explains constructs related to teaching activities, based on the dialogue pedagogy, in educational reform movements, in the position of involvement and professional skills. The dialogic process allowed to interact with intent, reviewing documents and authors like Vasco Zambrano (2005), Delgado and Cardenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega and Sánchez (2008), De Zubiria (2008), Zabalza (2007), and investigating the problem elements involved in teaching and learning. For the data collection, a profound interview was applied to researchers teacher in the educational context. From there, some categories emerged allowing to built a substantive theory related to the pedagogical praxis, from the continuous education and teamwork. Continuing education arises from the research competence, were the domain of three basic mental processes are emphasized: the cognitive domain, metacognitive and argumentative. With this, the pedagogical knowledge is constructed and therefore the pedagogical praxis of rethinking, construction and reflection is improved.

**Keywords:** teaching action, dialogue pedagogy, pedagogical renewal movement, teaching skills.

**RÉSUMÉ****La compétence de recherche : élément intervenant dans la pratique**

Cette recherche met en lumière des constructions liées à l'action pédagogique, sur la base de la pédagogie dialogique, des mouvements de rénovation pédagogique, de la position de la participation et des compétences professionnelles. Le processus dialogique nous a permis d'interagir en toute intentionnalité dans la consultation de documents et d'auteurs tels que Vasco (cité dans Zambrano, 2005), Delgado et Cárdenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega et Sánchez (2008), de Zubiria (2008) et Zabalza (2007). Il nous a également permis d'examiner des éléments intervenant dans le problème d'enseignement-apprentissage. Une interview approfondie adressée à des enseignants-chercheurs dans le contexte éducatif a été employée pour la collecte de données. Des classements en sont sortis et ceux-ci nous ont permis de construire une théorie empirique liée à la pratique pédagogique, à partir du travail d'équipe et de la formation continue. Cette dernière jaillit de la compétence de recherche, où l'on a mis l'accent sur la maîtrise de trois processus mentaux de basé : la maîtrise cognitive, métacognitive et argumentative. C'est à partir de là que le savoir pédagogique est construit

et, par conséquent, la pratique pédagogique s'améliore en repensant, en construisant et en réfléchissant.

**Mots clés:** action pédagogique, pédagogie dialogique, mouvement de rénovation pédagogique, compétences pédagogiques.

**RESUMO****Competência em investigação: fator interviniente na praxis educacional**

Esta pesquisa explica construções relacionadas às atividades de ensino, baseada na pedagogia do diálogo, em movimentos de reforma educacional na posição de envolvimento e de competências profissionais. O processo de diálogo permitiu interagir com intenção, na revisão de documentos e autores como Vasco Zambrano (2005), Delgado e Cardenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega e Sánchez (2008), De Zubiria (2008), Zabalza (2007), para investigar os elementos problemáticos envolvidos no ensino e aprendizagem. Na coleta de dados, foi realizada uma entrevista em profundidade a pesquisadores educacionais do contexto educacional. Processo que levou ao surgimento de categorias para construir uma teoria substantiva relacionados com a prática pedagógica, com base na formação contínua e trabalho em equipe. A educação continuada é oriundo da competência de investigação na qual o domínio dos três processos mentais básicos são enfatizados: o domínio cognitivo, metacognitivo e argumentativo. Nesta base, o conhecimento pedagógico é construído e, portanto, a práxis pedagógica é melhorado desde o repensar, a construção e a reflexão.

**Palavras-chave:** ação educativa, pedagogia do diálogo, movimento de renovação pedagógica, competências pedagógicas.

**Introducción**

Reflexionar en torno al saber pedagógico tiene implicaciones profundas que pudiesen sustentarse en el desarrollo de la praxis, implementada por el docente de acuerdo al significado que éste le imprima a dicha acción o al acto donde él está involucrado, la enseñanza.

Con esta posición se pudiese elucidar que las premisas prenombradas son acepciones que el docente debe internalizar para actuar de acuerdo a la realidad del contexto educativo y a la perspectiva de los grupos que se mueven en el mismo.

Este actuar docente, se circunscribe en el proceso histórico en el cual se ha visto involucradas esas acepciones, como la pedagogía, la didáctica, la praxis, entre otras, las cuales se han manejado con significados divergentes. De acuerdo a lo planteado por Vasco en Zambrano (2005) dicha divergencia se reduce a la reformulación y a la transformación que de la didáctica y la pedagogía se han realizado a través de los tiempos, sobre todo conceptualizaciones polimorfas que han cambiado con el devenir de los tiempos.

Internalizar entonces así, en estos nuevos tiempos, un proceso tan cambiante es un tanto difícil para el ser que día a día se enfrenta a una cultura imbricada por retos y en los cuales, dichos procesos son insuficientes como simple ejercicio para el desarrollo del pensamiento.

En este sentido la didáctica y la pedagogía, según el autor citado, deben ir mucho más allá de disciplinas centradas en el aprendizaje-enseñanza o como “discurso ético sobre la resistencia del estudiante, sobre el significado de aprender a ser libres y soportarnos” (p. 11).

Este significado dado a las acepciones prenombradas agudizan el prototipo o la figura del docente que en otrora fuese el eje central de la actividad educativa, caracterizado por el papel rector de la palabra, pero que hoy en día con todos los cambios sustanciales y las exigencias de la sociedad por el ya tan nombrado “boom” de la tecnología, aún no nos hemos podidos deslastrarnos de ese poder de la palabra, no como simple palabra, si no como discurso viviente de una praxis consustanciada con la reflexión y la misma praxis.

Es decir, recurrir a la experiencia para legitimar la sistematización de lo que ocurre en los ambientes de clases y construir saberes de la propia praxis. Así, considero que se podrá desarrollar la capacidad de pensamiento del discente y del propio docente, porque tendrá otras ideas con las cuales resolver la misma situación. El discente tendrá la oportunidad de discutir, discernir, indagar sobre lo planteado y ajustar elementos que quizás no estaban a su alcance cuando se inició el aprendizaje. La capacidad de pensar, es, según lo pautado por Belth y referenciado por Delgado y Cárdenas (2004),

la responsabilidad explícita de la educación, que sirve para “alentar en el estudiante el cultivo de aptitudes, de remodelar disposiciones hacia la experiencia y el conocimiento que es su resultado, o crear unos nuevos”. (p. 19).

Cuando se habla de capacidad del pensamiento, desde el punto de vista práctico, prosigue el autor citado, el desarrollo del pensamiento implica “aprender a sintetizar y analizar, abstraer, conceptualizar, juzgar o evaluar y extraer u obtener conclusiones” (p. 19). Se infiere con este planteamiento que la puesta en práctica de los procesos mentales permitirá entonces, resolver las interrogantes que se planteen los niños, niñas y jóvenes en el aula de clases, además de proseguir en la búsqueda de información de resultados que no hayan sido satisfactorios.

De esta forma el estudiante adquiere la habilidad, como lo propone Delgado y Cárdenas (ob.cid.) para la comprobación de afirmaciones y suposiciones o conocer aspectos relacionados con la causa-efecto, todo ello con el uso adecuado de la inteligencia, a fin de enfrentar situaciones de la cotidianidad, bien sea con la identificación de procesos, estados análogos, cambios o cursos de desarrollo.

Desde esta perspectiva se tiene que hacer un esfuerzo realmente significativo para darle una mirada retrospectiva al currículo y reflexionar en torno a las posibles oportunidades que éste tiene para inculcar en docentes y discentes una verdadera transformación de la práctica educativa.

En este sentido se trae a colación la experiencia de Argueta (2007) cuando explica la importancia que tienen los requerimientos y alcance de las reformas curriculares, para lograr con ello oportunidades que permitan transformar las prácticas educativas. De allí que sea necesario que en los procesos de transformación de la educación universitaria estén presentes los mejores niveles de formación.

De igual manera argumenta, que los sistemas productivos de los contextos geográficos donde se desarrollen las reformas curriculares deben surgir del conocimiento adquirido en las universidades mediante la puesta en práctica del “flujo de información así como de procesos de Investigación” (p. 1).

Esta afirmación la sustenta el autor citado al describir la relación existente entre los

cambios que se observan en los niveles de educación de la población y la actividad económica, la cual se ha cimentado con la participación activa en el sector servicio, en los países de la región latinoamericana.

Si desde el ámbito educativo se incrementa el desarrollo económico, social y/o cultural de una población, es compromiso de todos, especialmente de los docentes de vocación y del conocimiento que esgrimen estos, lograr acciones que potencien el abordaje de contenidos académicos suscitados en dicho contexto y con los cuales podrá asumir la transformación o los cambios a los cuales se someta el currículo de avanzada y con ello trascender hacia la calidad educativa.

### **La Acción Docente: la reconstrucción en el involucramiento**

Si la acción docente, es asumida como el concepto mismo, entonces puede decirse que es el hecho, la ejecución de ejercicios, el esfuerzo, la iniciativa o el simple movimiento de maniobras para lograr algo. Es un proceso que en palabras de Sankatsing (2007) se está desvirtuando y desapareciendo, gracias al proceso de globalización de los pueblos, sobre todo en los que están en el área del Caribe. Esto, prosigue el autor, puede observarse porque “todas las teorías y paradigmas de desarrollo de las ciencias sociales de los últimos cincuenta años han fracasado” (p. 4).

Este fracaso está dado por el interés del propio proceso de globalización, originario de regiones del contexto mundial que no tienen ninguna relación, con la forma de vida, cultura, política y/o social del venezolano. En este sentido explica Sankatsing (ob Cid) hemos sido producto de una discontinuidad estructural en vez de la autorrealización. Con ello se ha perdido desde el contexto, hasta la evolución, el dinamismo social y la misma historia, para dar paso a culturas, que se han imitado para abandonar la propia, por insumos endógenos o foráneos.

Las consecuencias que ha traído dicha discontinuidad en los grupos sociales o en las comunidades los aleja cada vez más de sus propios proyectos de vida. La forma de asumir otras culturas, otras formas de ser, de pensar, de actuar y/o producir, extingue los deseos del ser humano de pasar por las etapas esenciales de la vida: nacer, crecer,

desarrollarse y reproducirse, con una raíz vital propia de sus ancestros.

Desde esta perspectiva se considera que desde hace unos cuantos años atrás nos hemos venido comportando en un proceso de involucramiento, es decir, una modelación desde afuera. Proceso que hemos emulado y asumido como propio. Ello ha sido transferido a la escuela, con copias de teorías foráneas hechas en otros contextos. Estas las hemos implementado en nuestra praxis con o sin mayor éxito. Sin tener la suficiente disposición de enfrentar y/o argumentar dónde se ha fallado. Quizás debido a ello es que no se ha logrado asirse o aprehender el conocimiento y sistematizarlo de tal forma que se pueda hacer praxis de la propia praxis.

En este sentido se hace válido esgrimir argumentos como los expuestos por Olmos (2008) cuando afirma que “las instituciones venezolanas necesitan introducir cambios profundos dirigidos a responder a las políticas del Estado, así como a los planteamientos y acuerdos establecidos en agendas a nivel internacional” (p.157).

El sistema educativo, por lo tanto según, Ortega y Sánchez (2008) “debe asumir la multiplicidad de identidades que diferenciarán a un ser de otro. Todo ello mediante la adecuación del currículo, la metodología, las condiciones organizativas, las estrategias y los recursos. Lo que se aspira es una escuela de calidad que tenga la capacidad de dar respuestas relacionadas con la formación pedagógica de cara a grupos de personas que desean desarrollar su potencialidad como pedagogos.

Posición esta, que permite afirmar que la acción docente se ha visto involucrada en el sistema de las propias instituciones, en resguardo de un currículo centrado en enfoques paradigmáticos totalmente desligados a la cultura de los diferentes grupos que hacen vida dentro de las mismas. En ellas no se generan vínculos y/o transferencias cónsonas con el acto de aprender-enseñar.

Hemos asumido con mayor énfasis una cultura de involucramiento que de desinvolucramiento o desarrollo. Hemos estado de espaldas al proceso histórico de la educación venezolana y con ello a la disponibilidad de la información. Lamentablemente no se han tomado teorías orientadas hacia las necesidades humanas y por ende a la sensibilidad de las personas para satisfacer sus necesidades o proyectos de vida.

Ante estas consideraciones, me permito señalar que debemos empezar a discurrir una acción docente creadora desde el propio individuo, de acuerdo a su experiencia y orquestada por el paradigma del desenvolvimiento. Paradigma éste que debe surgir de las inquietudes de los que están insertos en un proceso educativo y empezar a dar respuestas a las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales en pro de hacer ajustes dentro de nuestro contexto, cultural, social, educativo y político que permitan construir caminos viables donde confluyan intereses, disposición, concertación y autorrealización de la sociedad.

### **La Pedagogía Dialogante: un enfoque para la praxis**

En los últimos tiempos la pedagogía ha estado ceñida a un modelo pedagógico heteroestructurante, que impone a los estudiantes, modos de ver y de pensar quizás signados por un enfoque paradigmático del involucramiento explicitado en el párrafo anterior.

Esta posición se sustenta en lo planteado por De Zubiría (2008) cuando explica que “la gran mayoría de los maestros orientan su trabajo educativo de manera profundamente tradicional” (p.70). De esta forma el autor citado hace referencia a Deval quien afirma que la enseñanza impartida, inclusive en los países desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos, por lo tanto limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo.

Esta posición se sustenta en la perspectiva teórica del enfoque heteroestructurante, el cual nace de la fijación de la escuela, como un organismo, cuya finalidad educativa centró el aprendizaje en conocimientos específicos y en normas para la convivencia familiar y social.

De acuerdo a esta visión el niño y la niña debían actuar bajo modelos de aprendizaje, mediante el arte de instruir. Éste consistía en imitar y copiar lo que elaboraron los que le antecedieron, es decir los adultos. No obstante han surgido otros enfoques con una visión paralela a los paradigmas heteroestructurantes y que se

remontan a los tiempos de la escuela activa.

La posición epistémica de la escuela activa impulsa la atención en el niño como eje central de la acción educativa. Es decir una posición radicalmente “paido centrista” (p.7) En ella el niño y la niña es el sujeto que aprende y se autoeduca. Posición ésta que permite referir una praxis pedagógica donde el estudiante, esté involucrado como ser pensante, que siente y se mueve en función de un contexto donde se desenvuelve e interactúa pero que principalmente vive.

De acuerdo a De Zubiría (2006) los teóricos que sustentan la Escuela Activa sostienen que en el acto educativo de ésta, se respetan y se promueven los intereses del niño, de tal manera que se le den respuestas a las necesidades que ellos manifiesten. Así como también a las preguntas y motivaciones, las ideas, los intereses y las actividades que el estudiante realice debe ser el eje motor para su educación.

El niño y la niña deben ser escuchados, las preguntas e inquietudes resueltas y los intereses, mediados y acompañados. El fin último de la educación para el enfoque señalado, es garantizar la socialización cónsona con el ambiente donde se desenvuelve, así como también el estado de felicidad en todo momento. Es de resaltar que los aspectos antes mencionados nos conducen a reconocer una escuela que centre su enseñanza en enfoques constructivistas, con los cuales éstas puedan evolucionar y abrir pasos a un modelo dialogante e interestructurante.

Desde esta posición el autor citado (ob cid) considera que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre los elementos que conforman una triada inseparable: estudiante-saber-docente. Para que esta acción se dé en forma efectiva es necesario que exista la mediación como proceso favorecedor e indispensable intencionado y trascendente que confluya con el desarrollo integral del estudiante.

Este modelo conduce a la obtención de conocimiento por descubrimiento es decir al estudiante se le da el contenido, el cual debe ser descubierto e integrado a su bagaje de experiencias. Por supuesto las construcciones previas que él presente van a incidir de

manera significativa en los aprendizajes de los contenidos nuevos. Es necesario entonces, de acuerdo a Tezano (2006) que el desarrollo académico de los programas dirigidos a la formación de docentes tenga una relación directa entre la teoría y la práctica. Con ello se establece un vínculo directo entre el discente y el docente que favorece la brecha entre la institución formadora y el contexto donde ellos se insertan.

### **La Renovación Pedagógica: una cuestión de competencias**

En los actuales momentos, la discusión que se ha venido planteando, con los cambios y transformaciones relacionados con los diseños curriculares han sido actos tentativos que no favorecen o no le han dan sentido y significado a la acción de enseñar. Este planteamiento lo corrobora lo expresado por Tezano (2006) cuando explica que la enseñanza en las escuelas y en los liceos emerge estrechamente vinculada a los modos como se asume la formación del docente.

Es de resaltar que este aspecto tiene su asidero en documentos legales o normativos establecidos para ello. Así como también con las posiciones de autores de diferentes teorías, que a su vez han sido sustentadas en estudios profundos dirigidos a la praxis de acuerdo a un contexto social, propio de una cultura de un lugar específico y con una relación intrínseca entre él y quienes lo habitan. Sin embargo existe una brecha singular entre los centros que ostentan esta responsabilidad y los procesos de transformación que demanda la sociedad.

En este sentido se considera que esas transformaciones que se han tratado de implementar, quizás no se han llevado acabo por carecer de la fuerza que el maestro o docente pueda imprimir desde el interior de su praxis, que genere cambios estructurales innovadores que trasciendan la misma acción pedagógica.

Acción ésta que pudiese mejorarse o incrementarse evidentemente si las transformaciones vienen dadas por los actores involucrados. En efecto la experiencia generada por los Movimientos de Renovación Pedagógica así lo señalan.

Estos Movimientos centraron su acción desde la posibilidad de un diálogo crítico como lo plantea Martínez Bonafe (2007). Diálogo que va más allá de la relación

docente-estudiante. Diálogo de principios éticos y de creación pedagógica, es decir desde la formación docente.

En palabras del autor citado, se hace necesario entonces, para cumplir con estos principios y aprender a discernir entre los elementos como: estrategias, técnicas y/o métodos. Empleados por supuesto, en ambientes de enseñanza desde la idea de la significación, pero no como lo hemos venido implementando, como la acepción que está en boga en las acciones del contexto escolar. Si no dándole uso de acuerdo al sentido que propuso Bruner, como “la práctica cultural de negociación y renegociación de una forma de reinterpretación narrativa de la experiencia” (p.2).

Ante esta situación, puede asumirse lo expresado, como una cultura que emerge con los grupos escolares, de sus intereses y de las relaciones consecuentes de la participación, la discusión y las reflexiones que van tejiendo redes o conexiones que fortalecen el significado y por supuesto la creación de las interpretaciones.

Inferencia ésta, que pudiese abonar bondades al dialogo crítico, con miras a construir otros conocimientos desde la experiencia y el saber. También hay que resaltar por supuesto, que esta perspectiva reconoce al sujeto como el otro, es decir el ser que aprende, siente, se mueve y que por lo tanto el intercambio de conocimiento, queda sujeto a un trazado uniforme en el principio de solidaridad, con la puesta en práctica del intercambio y la colaboración.

Desde la descripción de este contexto pudiésemos preguntarnos entonces, ¿cuál es el perfil del docente que forma al profesional que egresará a su vez a formar, nuevas generaciones?

Quizás asumir cualquier modelo no sea la panacea para dilucidar lo que está pasando en las universidades, en cuanto a la formación de los formadores. Lo que si pudiese ser válida es la manera como las casas de educación superior, asumen esa formación.

Principalmente considero que para que el docente, pueda esgrimir condiciones de educador con dotes especiales, deben estar presentes en el sistema educativo y en las casas de formación, elementos que hagan aflorar las potencialidades de ser humano,

que las transfieran y a su vez las puedan trascender. En este sentido se puede decir que el docente promotor de aprendizaje al tener atributos personales, de condición humana, también tiene implícito un cúmulo de competencias que fácilmente expondrá en los ambientes de aprendizaje-enseñanza y hacer de estos un verdadero intercambio de experiencias, sociales, cognitivas, volitivas y culturales.

Si en la conceptualización de competencia se dibuja la idea de un ser humano de condiciones especiales, se debe tomar en cuenta el criterio de Irogoin, referenciado por Campero (2004) quien lo argumenta como “la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p.7). Pero también se deben involucrar en esta definición, otros aspectos como los nombrados en el párrafo anterior, inclusive aspectos afectivos, que son tan importantes en el desenvolvimiento de cualquier individuo en una organización, bien sea de corte escolar o particular. Al integrarse todos esos elementos se puede hablar de la conjugación de la esfera de la personalidad, como son los componentes, cognitivo, afectivo y motriz.

Es decir un ser humano que esgrime, por supuesto, competencias, que en palabras de Zabalza (2007) “son conocimientos y habilidades que tiene toda persona para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 70). Es una condición “sine cuanon” que el docente debe poseerlas, para un desempeño óptimo del ejercicio profesional. Un concepto mucho más amplio, de acuerdo al autor citado, nos puede ubicar con más precisión en el ámbito educativo. “Las competencias es el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requerido para el empleo”. (p.71).

Lo importante de estos conceptos pudiese darse cuando se pone en práctica el rol docente a desempeñar. Cuando el docente se enfrenta a los grupos multiculturales, de los cuales se hizo alusión en párrafo anterior. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo evaluar las competencias de los niños y las niñas en las acciones escolares? Y por supuesto, ¿qué competencias debe tener el docente a fin de ejercer esta acción con la mayor propiedad posible?

Por supuesto que esta interrogante conduce a buscar alternativas de posibles soluciones en la formación del profesional de la docencia y desde luego debe someterse a extensa revisión. Tal como lo plantea Pilonieta (2006), la formación de un docente, bien sea cuando éste está en los inicios de la carrera o en una etapa de perfeccionamiento, requiere de una total revisión y reconceptualización de los factores que en ella confluyen. Tal es el caso de la formación que tiene que ver con la práctica educativa o de la práctica docente, como también se le suele llamar.

Hoy en día por supuesto se busca una alternativa, al dársele continuidad a la formación profesional con los estudios de posgrado, bien sea de especialización o maestría y más actualmente con la apertura de los doctorados. La carrera de profesor o licenciatura (pregrado) no es el fin último de la formación profesional.

Por lo tanto los estudios de pregrado, según argumenta Argueta (2007) pasaron a ser una parte más en la formación continua de la persona. Lo que si es cierto es que surge la demanda de definir el rol de formación en cuanto a la finalidad de las carreras, la orientación adecuada, la organización de las mismas y el diseño. Puesto que el participante en dichos estudios, debe atender por un lado competencias personales que se demandan en el mercado laboral, su participación ciudadana, así como otras capacidades que serán de base para la continuación en su preparación académica.

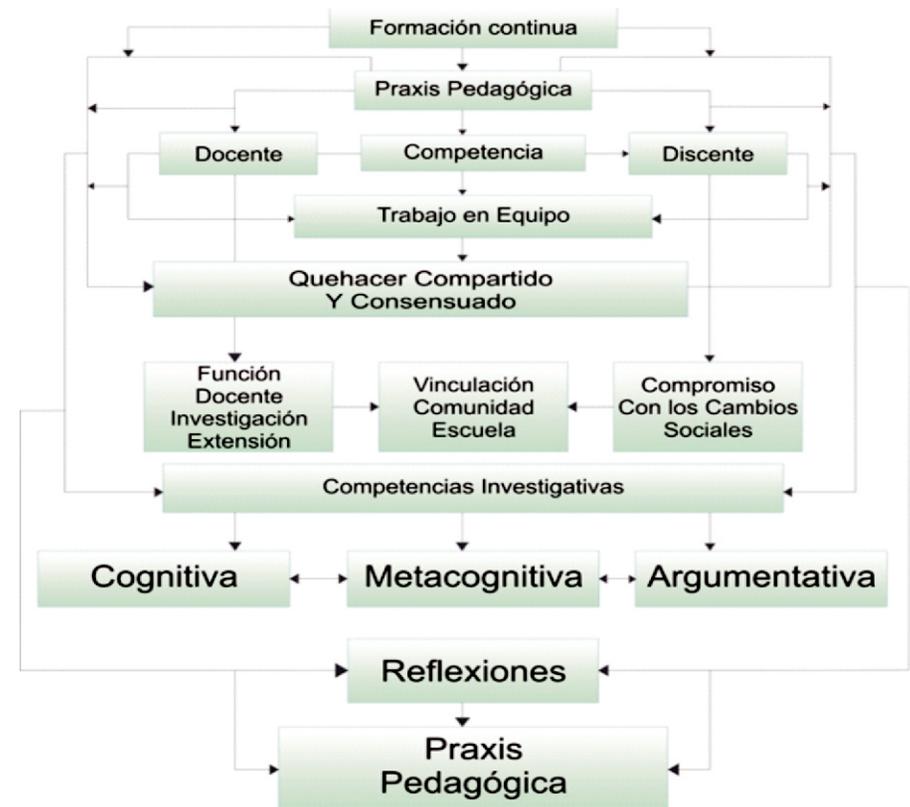
Como se ha observado, hablar de competencias también implica formación, desempeños y sobre todo una cultura que esté en pro del que aprende, del centro de trabajo y del profesor. Argumento éste, sustentado en posiciones extraídas de entrevista realizada a los doctores (R. Larez, entrevista personal, Julio 29, 2006) y (J. Sánchez, entrevista personal, Octubre 05, 2006) de la cual emergieron categorías que se pueden considerar elementos de construcción para la formación continua del profesional, y/o argumentos válidos para explicar la competencia investigativa en la docencia.

Considero que con ello se puede mejorar la praxis pedagógica y por ende las competencias del docente y del discente. El discurso elaborado, extraído de las entrevistas, se sustentó en categorías dirigidas hacia el trabajo en equipo, que viene a representar la práctica realizada por el grupo de compañeros,

compuesto por docentes y estudiantes donde prevalece el quehacer compartido y consensuado. En este punto es importante señalar que la participación del estudiante en su formación está entendida desde el compromiso con los cambios sociales.

De igual manera surgieron como categorías fundamentales en la formación del docente las tres funciones que debe ejercer el docente en el recinto universitario, como es: la docencia, la investigación y la extensión. Criterio que guarda estrecha relación con el trabajo en equipo, el cual se forma e incrementa en la medida que se asuman actitudes para fomentar la vinculación de la comunidad con la escuela.

Se hace imprescindible, resaltar la categoría competencias desde la Investigación. La misma fue entendida como la relación entre la capacidad o disposición cognitiva, metacognitiva y argumentativa. La primera definida como la habilidad que permite conocer la realidad mediante la adquisición de herramientas, con las cuales se abordan procesos investigativos. La segunda, capacidad metacognitiva, fue definida como la habilidad que le permite al estudiante buscar las implicaciones de la realidad escolar o social y la forma como la trasciende. La última competencia, la argumentativa, se definió como la habilidad de adquirir la disposición para fundamentar o razonar la toma de decisiones, bien sea unidireccional, cuando se refiera a una acción individual o conectiva, cuando esté implícito un hecho grupal, y su consecuente toma de decisiones. Uno de los principales argumentos, que emergieron de la categoría Competencias desde la Investigación, es que ésta integra funciones educativas y promueve la cultura de la reflexión con miras a mejorar la praxis y con ello el saber pedagógico. Se genera de esta manera, conocimiento particular que luego puede transferirse a contextos más amplios y por lo tanto generalizarlos. (ver Diagrama 1).



**Diagrama 1. Teorización: La praxis pedagógica desde la forma continua.** Mercedes M. Campos (2008)

### A manera de Cierre

Los argumentos presentados por los investigadores en las respectivas entrevistas, dejan ver en forma clara y precisa, que en los centros educativos, sobre todo, los dedicados a las competencias pedagógicas, la formación continua tiene que ser un hito, que marque pauta hacia la consolidación de competencias. Asumir la Investigación como ese eje que trasverse los contenidos con miras a reflexionar y construir el conocimiento propio, elaborado en cada ambiente de aula y por lo tanto construir así parte del “saber”

La formación del docente debe estar en atención a las necesidades de los ambientes complejos que a este le tocara asumir. El sistema educativo debe dar respuestas adecuadas, al docente en formación, de tal forma que el docente tome también decisiones adecuadas.

La Investigación no debe ser asignatura aislada del diseño curricular sino que debe estar inmersa en cada contenido de esta, de tal forma que cada una la asuma con el enfoque correspondiente a cada especialidad y de acuerdo a los intereses de la comunidad o propósitos que se deseen desarrollar en la misma.

### Referencias

- Argueta, Arturo (2007) Reforma y Transformación Curricular de la Universidad Contemporánea. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Reforma y Transformación Curricular en la Universidad Contemporánea. UNEG. AELAC Margarita.
- \_\_\_\_\_ (2007) Reforma y Transformación Curricular Contemporánea. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Reforma y Transformación Curricular en la Universidad Contemporánea UNEG. AELAC. Margarita. La Fuente.
- Campero, M. (2004) Perfiles de Formación por Competencias, Vinculados al Conocer, Hacer, Convivir y Ser. Lecturas para la discusión en la Ponencia Seminario Posdoctoral: Diseño y Evaluación de las Competencias en el Contexto Universitario. UNEG. AELAC. Margarita. La Fuente.
- Delgado, Kenneth y Cárdena, Gerardo (2004). Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes. Colombia. Bogota: Magisterio.
- De Zubiria, Julia (2007) Modelos Pedagógicos y sus Implicaciones Paradigmáticas en el Siglo XXI. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Modelos Pedagógicos y sus Implicaciones Paradigmáticas en el Siglo XXI. UNEG. AELAC. Margarita.
- \_\_\_\_\_ (2006) Hacia una Pedagogía Dialogante. (El modelo pedagógico del Instituto Merani). Colombia: Magisterio
- Martínez Bonafe, Jaume (2006). ¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica? Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- \_\_\_\_\_ (2006). La Renovación Pedagógica como Practica Teórica organizada. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- Pilonieta, Germán (2006). Evaluación de Competencias profesionales básica del docente. Estrategias Efectivas. Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, José y Ortega de Pérez. (2008) Pedagogía de la Diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1) 123-135
- Sankastsing (2007) El Lugar de la Naturaleza y la Naturaleza del Lugar: ¿Globalización o Posdesarrollo? Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- \_\_\_\_\_ (2007). Horizontes Epistemológicos de la Investigación. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: UNEG. AELAC. Margarita

- Tezano, Araceli (2006) El Maestro y su Formación: tras la huella y los imaginarios. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio
- Zabalza, Miguel (2007) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zambrano, Armando. (2006) Didáctica, Pedagogía y Saber. Colombia: Magisterio.

### AUTORA

**Mercedes Moraima Campos.** Subdirectora de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.

**Saber hablar**  
**Antonio Briz (Compilador)**  
*Instituto Cervantes (2008)*  
*Colombia: Aguilar*

Hablar bien es una cualidad que todos aprendemos, pero saber hablar y expresarse adecuadamente es un requisito mucho mayor que sólo algunos poseen y dominan. Diversos autores se han ocupado de este campo de estudio, el cual hoy en día es uno de los más importantes debido al avance experimentado en las comunicaciones.

Saber hablar de Antonio Briz, es un libro en el que se reúnen las más diversas técnicas, herramientas y mecanismos para la construcción de un buen discurso, en cualquiera de sus presentaciones. Esta obra es un aporte colectivo por parte de una serie de investigadores del área de la lingüística, entre los que destacan: Raquel Pinilla, Salvador Pons, Marta Albelda y, por supuesto, Antonio Briz dirigiendo el timón de esta expedición lingüística, con el aval del prestigioso Instituto Cervantes.

Esta obra está estructurada en nueve capítulos. El primero de ellos llamado: ¿Qué es saber hablar?, introduce al lector en las primeras nociones e ideas acerca de la comunicación y su efectiva utilización, además establece la diferencia entre saber hablar y hablar bien para situar al lector en el estado comunicativo en el que se encuentra y hacia donde quiere llegar; y la utilización adecuada del lenguaje para los diversos contextos que se presenten. Como lo afirma Cicerón: “Es un hombre elocuente el que puede tratar los temas de carácter humilde con delicadeza; las cosas grandes, de manera impresionante, y las cosas moderadas, con templanza”. El segundo capítulo: Hablar correctamente, se enfoca formalmente en el uso adecuado de la Ortología, que se entiende como el arte o la ciencia para pronunciar correctamente las palabras, y sumerge al lector en el camino correcto de la gramática y el léxico y además le añade un extra de consejos para el uso correcto de términos que podamos utilizar a la hora de elaborar un discurso. Los capítulos tres y cuatro se centran en la producción del discurso oral, se puede decir que es la parte más rica del texto, porque en este segmento central de la obra los autores brindan una importante gama de información para algunos desconocidas que al aprehenderlas contribuyen a afianzar a los usuarios del

lenguaje en este campo estudio. Al respecto Charaudeau (1986) afirma: “la comunicación consiste en encontrar la manera de persuadir a un público o a un auditorio —o incluso a un pueblo—, recurriendo a medios más o menos confesables —es decir, más o menos ostensivos, más o menos ocultos— de manipulación de las opiniones para obtener la adhesión a un proyecto político y, por lo tanto, a aquel que lo sostiene”; las circunstancias del discurso, la intención del mismo, el tema seleccionado, sus tácticas verbales y prosódicas y algunos ejercicios de control vocal conforman una pequeña muestra de la riqueza y variedad inmersas en estos capítulos centrales.

En cuanto al capítulo cinco: Elementos externos a la producción oral, pareciera ser un listado de requerimientos básicos recomendado por los autores a la hora de presentar un discurso oral; tipo de presentación, situación del público y el orador y elementos técnicos, entre otros, los cuales orientan al orador-escritor en aspectos relacionados con la forma de embellecer su discurso. Del mismo modo, el capítulo seis presenta una serie de recomendaciones que sirven para orientar al orador al momento de interactuar con sus interlocutores; cortesía verbal, cortesía estratégica y adecuación a las expectativas del destinatario, entre otras. Su alcance llega hasta la comprensión de las normas sociales, ya que estas son un aliado invaluable para la oratoria. Y los últimos tres capítulos nos hablan acerca de los géneros discursivos, su estructura y su complejidad; abarcando desde el ámbito científico-académico y profesional, en su versión monológica y dialógica, hasta el ámbito social que tiene que ver con el desempeño del orador-escritor orientada a desarrollar la versatilidad comunicativa en las cuando se enfrenten a una situación comunicativa y discursiva particular.

El autor hace énfasis en este último tramo del libro porque los autores condensan de manera armoniosa lo abstracto de estos contenidos para ofrecer una presentación más ligera y práctica a los lectores interesados en desarrollar sus competencias comunicativas. Para finalizar, esta obra es recomendada para investigadores y lectores que se desempeñan en cualquier campo del saber. Es un libro introductorio, sin quitarle méritos, en el que se conjugan con solidez amplios conocimientos lingüísticos de una forma sencilla, con el objeto de hacerlos accesibles a los lectores.

**Joel Eduardo Hidalgo**  
*UPEL - Instituto Pedagógico de Miranda*  
*José Manuel Siso Martínez*

## Normas para la publicación de los artículos

### Rules for the publication of articles

1. En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.  
*In general the articles shall be finished or on-going research, bibliographical reviews, technological development reports, scientific essays, innovation or model proposals, descriptions of new theories of any science or art, among others. The paper must always be unpublished.*
2. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego. Endicho proceso participan evaluadores externos a la institución.  
*All articles shall be subject to arbitrage under the double-blind system. Evaluators that do not belong to this institution participate in this process.*
3. Los trabajos deberán enviarse en digital y en formato Word (modo de compatibilidad) a las direcciones: sapiensrevista@gmail.com / coord.promociondifusion@gmail.com (profesoras Marta De Sousa y Nereyda Álvarez. Directora-Editora y Coordinadora de Arbitraje, respectivamente). No se recibirán trabajos en papel. Debe anexar una declaratoria firmada en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).  
*The papers shall be sent in digital version and as a Word document to the following e-mails: sapiensrevista@gmail.com / coord.promociondifusion@gmail.com (professors Marta De Sousa and Nereyda Álvarez. Editor in Chief and Arbitrage Coordinator respectively). Will not work in paper. You must attach a signed declaration confirming that the paper is in fact unpublished and that it has not been submitted for its publication to any other printed or electronic communication media should be annexed.*
4. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (salvo en la lista de referencias – observe que debe exponerse el nombre del autor(a) o autores(as)). Como ejemplos se tienen:  
*The rules for the drafting, the presentation of tables and graphics, the use of quotes, bibliographical references and other related aspects must abide to the rules established in the Manual for Specialization and Master Papers and Doctoral Thesis of UPEL (with the exception of the references- please note that that the names of the author/authors should be specified, as for example:*

#### **Artículo en Revista / Magazine Articles:**

Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico. Enseñanza de la Matemática, 8(1), 3-13.

#### **Libro / Books:**

Mora David (2002). Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela

#### **Referencia Electrónica / Electronic References:**

Bhaskar Roy (1975). A realist theory of science [Documento en línea]. Disponible:  
<http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archvie/rtts/rtts.html> [Consulta: 2009, Febrero 2]

#### **Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva / Articles or chapters of a compiled or collective work:**

Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), Investigar y transformar (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

**Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-proceedings)/ Publication resulting from events (proceedings or reports):**

León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa. Likewise the list of authors must be in alphabetical order and with french indentation.

**Tablas / Tables – Figuras / Figures: Gráficos (Figuras):**

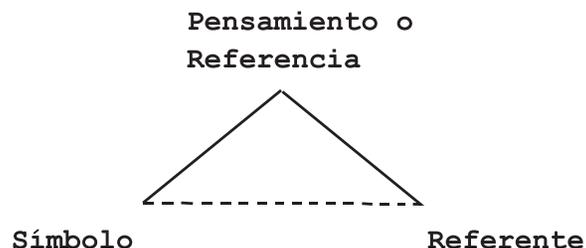


Figura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

**Cuadro 1**

Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Evaluar la capacidad de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación
ABI	La aplicación de la investigación como generadora de nueva teoría	Generador de nueva teoría	Evaluar la capacidad de generación de nuevos conocimientos

Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

- Ejemplos de citas textuales de menos de 40 palabras y de 40 o más palabras:  
*Examples of text quotations of less than 40 words and 40 words or more*

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

“El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone” (Rojas, 2008, p. 168). [Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página].

- El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece(n).  
*The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors and the Institute or University they belong to.*
- El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y francés.  
*The Abstract must have between 100 and 150 words and must include the aim of the paper, and a synthesis of the methodology used and the more relevant developments and conclusions. The abstract should be translated both in French and English.*
- Deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo al final del resumen.  
*The article must include from 3 to 5 key words at the end of the abstract.*
- Debe anexarse el currículum de su autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.  
*A curriculum vitae of the author/authors should be annexed, it should not exceed 50 words, and should include the address, phone and the e-mail where they can be contacted.*
- De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 15 y 25 páginas a espacio y medio. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.  
*According to the characteristics of the paper it can range from 15 to 25 pages (space and a half). Longer papers will be submitted to the Editorial Council for their consideration.*
- El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.  
*Any paper accepted with observations shall be returned to the author for the corresponding amends and should later be returned to the Arbitrage Coordinator.*
- El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.  
*Any paper rejected shall be returned to the author with the corresponding observations.*
- El o los autores, cuyo trabajo sea publicado en SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación, recibirán dos (2) ejemplares de la revista.  
*The author of any article published in SAPIENS shall receive two (2) copies of the journal.*

**Reseñas / Reviews:**

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.

*These are brief presentations (3 pages space and a half.) of books, publications, thesis, promotion papers, conferences, recent events, at national or international level, of any of the disciplines mentioned in the objectives of the journal.*

## Normas para los árbitros

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos así como asesorar al Comité

Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos a considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema? y
6. ¿Es el discurso del autor claro y coherente?

**Sapiens.** *Revista Universitaria de Investigación, Año 13, N° 1, junio 2012*  
fue diagramada y digitalizada por Centro Grafico Maia, C.A.  
Correo: [centrograficomaia@hotmail.com](mailto:centrograficomaia@hotmail.com)  
Caracas. República Bolivariana de Venezuela