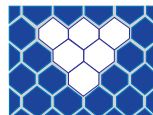




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



SAPIENS



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 2010
Año 11, N^o1, junio 2010

**SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación / Miranda:
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto
Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez / 2010.**

Año 11. N° 1, Junio 2010 - Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN:
1317-5815

242 págs.

Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los
artículos / Normas para los árbitros / Planilla de suscripción / Planilla
para canje

SAPIENS

**Revista Universitaria de Investigación. Año 11, N° 1, Junio 2010.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado**

Depósito Legal: pp.200002CS966

ISSN: 1317-5815

Periodicidad: semestral (junio - diciembre)

Traductor al inglés: José Vicente Serrano

Traductor al francés: Andrea Sofía Milano

Traductor al portugués: Neudys María Rada

Revisión de Texto: Liliana Gil – Sofía Baute – Anerkis Canache – Rosana Bellorín –
Nereyda Álvarez

Diseño Gráfico e Impresión Digital: L+N XXI Diseños

Teléfonos y Fax: 242.34.84 / 04166.24.79.54 / 0414.305.29.52

Correo Electrónico: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

Edición que consta de 500 ejemplares
Caracas, Venezuela.

Consejo Rectoral

Rául 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 – Subdirector de Investigación y Postgrado

Marina Martus – Subdirectora de Extensión

María Esperanza Perez – Secretaria

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos – Presidente

José Peña – Director

Jesús Navarro – Representante de los Jefes de Departamento

Wladimir Serrano – Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado

Marta De Sousa – Directora / Editora

Comité Editorial

Wladimir Serrano (IPMJMSM) – Educación Matemática – Coordinador de Arbitraje

Yaritza Cova (IPMJMSM) – Lingüística

Sergio Foghin-Pillin (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 Buela-Casal (Universidad de Granada) – Psicología

Ana Gil García (Northeastern Illinois University) – Currículo y Liderazgo Educativo

Año 11, Número 1

Junio, 2010

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Publicación con una tirada de 500 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://www.scielo.org.ve/scielo.php//www2.bvs.org.ve>
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>
- Directorio de Revistas Latindex: (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: www.Scielo.org.ve.

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

Para **Suscripción anual** o **mantener Canje** 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

Correos Electrónicos: marta_dsousa@hotmail.com, neret.al@gmail.com



Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317 - 5815

CONTENIDO

Editorial	11
1. Validación de la técnica compensatoria aditiva para la ponderación de variables que intervienen en la génesis de promoción en masa. <i>Validation of the additive compensatory technique for measurement of variables which intervene in the genesis of mass removal processes.</i> <i>Validation de la technique à valeur additive pour donner une pondération aux variables intervenant dans l'activation du processus de remuement en masse.</i> <i>Validação da técnica de compensatórias aditiva de compensação para as variáveis envolvidas na gênese do processo de remoção em massa.</i> Scarlet Cartaya, Henry Pacheco, Williams Méndez y Juan Carrera	13
2. Retos de los derechos humanos en el siglo XXI: los pueblos indígenas. <i>Challenges of human rights in the XXI century: the indigenous people's</i> <i>Défis des droits de l'homme au XXIème siècle: les peuples indigènes.</i> <i>Desafios dos direitos humanos no século XXI: os povos indígenas.</i> Carlos García Medina	31
3. Un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de matemática <i>A didactic model for the initial formation of teachers of mathematics.</i> <i>Un modele didactique pour la formation initiale d'enseignants en mathématiques.</i> <i>Um modelo didático para a formação inicial de professores de matemática.</i> Fredy González	47

-
- | | | |
|----|---|-----|
| 4. | Prospectiva, cambio y cultura organizacional: Primeras aproximaciones.
<i>Prospective, exchange and organizational culture: first approaches.</i>
<i>Prospective, changement et culture organisationnelle: Premières approches.</i>
<i>Prospetiva, câmbio e cultura organizacional: primeira abordagem</i>
Katiuska Gutiérrez R. | 61 |
| 5. | Discusión reflexiva: Entre las Concepciones del Saber Docente, y el Proceso de Transposición Didáctica.
<i>Reflective discussion: between the conceptions of educational knowledge and the process of didactic transposition.</i>
<i>Discussion réflexie: entre les conceptions du savoir des enseignants, et le processus de transposition didactique.</i>
<i>Discussão reflexiva: entre as concepções ensino do conhecimento e transposição didática.</i>
Jenniz La Madriz | 79 |
| 6. | De los relatos locos a las parejas mágicas. Dos estrategias didácticas para la producción de cuentos.
<i>From the crazy narration to the magic couples. Two didactic strategies for the production of tales.</i>
<i>De folles histoires aux couples magiques. Deux stratégies didactiques pour la production de contes.</i>
<i>Dos relatos loucos ás parellhas mágicas. Duas estratégias de ensino para a produção de histórias</i>
Milagros Isabel Martins Gouveia y José Rafael Simón Pérez | 97 |
| 7. | Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo.
<i>Solution of problems: A strategy for the evaluation of creative thinking.</i>
<i>Solution des problèmes: une stratégie pour évaluer la pensée créative.</i>
<i>Resolução de problema: uma estratégia para avaliação do pensamento criativo.</i>
Belkys Rojas de Escalona | 117 |
| 8. | Estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes venezolanos de las aldeas universitarias.
<i>Learning strategies wich Venezuelan students use at the university villages.</i>
<i>Stratégies d'apprentissage employées par les étudiants vénézuéliens des hameaux universitaires.</i>
<i>Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes venezuelanos nas aldeias universitárias.</i>
Carlos E. Rojas Campos y Evelina Tineo Deffitt | 127 |

9.	El zoon tecnologí.com ante el fenómeno de la conservación y difusión del patrimonio cultural: el caso del Archivo Naval del Mediterráneo.	145
	<i>The tecnologí.com zoon regarding the phenomenon of the conservation and diffusion of cultural patrimony: the case of the mediterranean naval archive.</i>	
	<i>Le zoon tecnologí.com devant le phénomène de conservation et diffusion du patrimoine culturel: le cas de l'archive navale de la méditerranée</i>	
	<i>O zoon tecnologí.com para o fenómeno do armazenamento e distribuição do patrimônio cultural: o caso do arquivo do mediterrâneo naval</i>	
	Juan José Sánchez Baena, David Parra Valcarce y Celia Chaín Navarro	
10.	Educación y Escuela en las leyes de España, Colombia y Venezuela entre 1810 – 1830.	169
	<i>Education and school in the laws of Spain, Colombia and Venezuela between 1810-1830</i>	
	<i>Éducation et école dans les lois éducatives de l'Espagne, la Colombie et le Venezuela de 1821 á 1830</i>	
	<i>Educação e escola nas leis da Espanha, Colômbia entre 1810-1830 e Venezuela</i>	
	Ramón Uzcátegui	
11.	Tendencias Modernas y Postmodernas de la Educación Ambiental	197
	<i>Modern and postmodern trends of the environmental education.</i>	
	<i>Tendances modernes y postmodernes de l'éducation environnementale</i>	
	<i>Tendências modernas e pós-modernas da educação ambiental</i>	
	José Gregorio Zambrano Dommarco y Matilde Castillo	
12.	Libertad e Ironía en la relación entre Sociedad y Universidad	213
	<i>Freedom and irony in the relationship between society and university</i>	
	<i>La liberté et de l'ironie dans la relation entre la société et l'université.</i>	
	<i>Liberdade e ironia no relacionamento entre sociedade e universidade</i>	
	Román Rodríguez Salón	
RESEÑA		
	Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber de Michel Foucault	231
	Érika Campos Fernández	
	Normas para la publicación de los artículos	237
	Normas para los árbitros	239
	Planilla de suscripción	240
	Planilla de canje	241

La trascendencia de las palabras

El estilo de comunicación que se evidencia en distintos espacios públicos nacionales asociados al ámbito político, muestra una práctica discursiva que no pasa desapercibida para los investigadores interesados en el estudio de la lengua en uso, quienes se han abocado a revisar el fenómeno lingüístico que se evidencia en el discurso político a partir del componente léxico, ya que es en él, como señala Fernández (1999) donde mejor se refleja la realidad social y el que más se modifica en función de los acontecimientos que rodean al evento comunicativo.

Dentro de la dimensión lingüística, el léxico evoluciona y se renueva total o parcialmente tanto en forma como en contenido, influenciado por el contexto histórico, social, político y económico. Por tanto, es un campo de análisis preferido al momento de abordar estudios asociados con el uso del lenguaje en la comunicación política, dada la facilidad con que una palabra o un sintagma adquiere connotaciones positivas o negativas.

En las palabras subyacen las creencias y el sistema de valores de quien o quienes producen el discurso y estas se organizan intencionalmente a partir de las relaciones de significados que se establecen por la proximidad entre las distintas categorías léxicas (sustantivos + adjetivos, sustantivos + sustantivos, etc.), las cuales se combinan en forma de colocaciones, que pueden mantenerse estables en el tiempo y constituir estructuras sintácticas con las que se identifica a un grupo, movimiento o tendencia por un tiempo indeterminado.

Las palabras o combinaciones de palabras (colocaciones) se impregnan de una carga semántica que las asocia con el individuo, o con el grupo en el que éstas se generaron, y a partir de la información implícita que portan son capaces de incidir en el sustrato cognitivo de la audiencia que la recibe.

En esta dinámica discursiva de la comunicación política se evidencia que la significación en el campo léxico no se mantiene lineal, y su contenido, además, va a depender de quién dice qué y en qué lugar, como indica Álvarez (2011).

Es por ello que el lector no debe abordar el texto ingenuamente, antes bien, debe estar consciente de que al aproximarse al mismo, también lo hace de forma indirecta al sistema de valores del autor, ya que todo discurso (en particular el que se asocia al ámbito político) porta en su selección léxica la visión del mundo del emisor con el objeto de generar la atención o afinidad de quien lo consume.

Nereyda Álvarez

Coordinadora de Promoción y Difusión
UPEL. - Miranda

Validación de la técnica compensatoria aditiva para la ponderación de variables que intervienen en la génesis de procesos de remoción en masa

Scarlet Cartaya

scarletcartaya@gmail.com.

Henry Pacheco

henrypacheco@gmail.com.

Williams Méndez

williamsmendez@gmail.com.

Juan Carrera

juan.jmcr14@gmail.com.

Núcleo de Investigación

“Estudios del Medio Físico Venezolano”

UPEL – Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue emplear la herramienta Sistema de Información Geográfica (SIG) y la Técnica Compensatoria Aditiva (TCA), para asignarle pesos ponderados a las variables que intervienen en la activación de procesos de remoción en masa. Para cumplir con este propósito, se seleccionó intencionalmente, un total de 50 investigadores de distintas instituciones a nivel nacional, a los cuales se les solicitó completar una matriz de ponderación con las variables de interés. Se observó una tendencia en asignar mayor porcentaje a las variables geología y pendiente del terreno con un 30 % cada una. La segunda opción correspondió a las formas de relieve con 19 %, y las tercera y cuarta jerarquías a la cobertura vegetal y los conflictos de uso con 15 % y 5 % respectivamente. La aplicación de

Recibido: julio, 2009

Aceptado: septiembre, 2009

la TCA resultó ser una alternativa complementaria al Método Explícito Semianalítico para asignar ponderación a las variables involucradas.

Palabras clave: Técnica Compensatoria Aditiva, procesos de remoción en masa, validación estadística, variables intervinientes, sistemas de información geográfica.

ABSTRACT

Validation of the additive compensatory technique for measurement of variables which intervene in the genesis of mass removal processes

The purpose of this investigation was to use the geographic Information System tool(GIS) and the Additive Compensatory Technique (ACT), to assign measurement to the variables which involve in the activation of processes of removal in mass. To comply this purpose, we intentionally selected a total of 50 investigators from various national institutions to which we asked to complete a matrix of measurement with the variables of interest. We observed a tendency to assign greater percentage to the variables geology and slope of the land with 30% each. The second option corresponded to the forms of relief with 19% and the third and fourth hierarchies to the vegetal cover and the conflicts of usage with 15% and 5% respectively. The application of ACT proved to be a complementary alternative to the semi analitical explicit method for assigning measurement to the variables involved.

Keywords: Additive compensatory techniques, processes of removal in mass, statistical validation, intervening variables, geographic information systems.

RESUMÉE

Validation de la technique à valeur aditive pour donner une pondération aux variables intervenant dans l'activation du processus de remuement en masse

Le but de cette recherche est d'employer l'outil « Système d'Information Géographique (SIG) » et la « Technique à Valeur Additive (TVA) », pour donner une pondération aux variables intervenant dans l'activation du processus de remuement en masse. Pour réussir à faire cela, on a choisi 50 chercheurs de manière intentionnelle. Ces chercheurs, travaillant dans de différentes institutions nationales, ont complété une matrice de pondération avec les variables d'intérêt. On a remarqué une tendance à donner plus de pourcentage aux variables géologie et pente du sol avec 30 % chacune. Le deuxième choix fait référence aux formes de relief avec 19%, et la troisième et quatrième hiérarchie correspondent à la couverture végétale et aux conflits d'usage avec un 15 et 5 % respectivement.

L'application de la TCA c'est une alternative servant à compléter la « Méthode Explicite Semi-Analytique » pour donner une valeur aux variables involucrées.

Mots clés: Technique à Valeur Additive, processus de remuement en masse, validation statistique, variables intervenant, système d'information géographique.

RESUMO

Validação da técnica de compensatórias aditiva de compensação para as variáveis envolvidas na gênese do processo de remoção em massa

O objetivo desta pesquisa foi usar a ferramenta de Sistema de Informação Geográfica (SIG) e a técnica de compensatórias (TCA), ponderada para atribuir pesos para as variáveis envolvidas na ativação de processos de desabamento. Para cumprir este propósito, intencionalmente selecionou um total de 50 pesquisadores de várias instituições nacionais para os quais foram convidados a preencher uma matriz de ponderação das variáveis de interesse. Houve uma tendência para atribuir maior percentual para a geologia e inclinação da terra, com 30% cada. A segunda opção correspondeu às formas de relevo com 19% e no terceiro e quarto hierarquias a vegetação e conflitos de uso com 15% e 5% respectivamente. A aplicação da TCA provou ser uma alternativa complementar ao método explícito semi-analíticas para atribuir peso às variáveis envolvidas.

Palavras-chave: Aditivo técnicas compensatórias, os processos de perda de massa, a validação estatística, as variáveis intervenientes, sistemas de informação geográfica.

Introducción

Los procesos de remoción en masa son una de las causas más frecuentes de desastres siconaturales en Venezuela, afectando continuamente poblaciones, vialidades, líneas y ductos de servicios, escuelas y otras importantes infraestructuras. La definición de medidas adecuadas para prevenir los efectos negativos y reducir las pérdidas ocasionadas por los fenómenos de remoción en masa, requiere conocer las características de los mismos y establecer anticipadamente las áreas donde ellos podrían manifestarse, es decir, identificar las áreas de influencia donde la manifestación de un evento adverso pueda tener impacto.

En la actualidad, la propuesta de una planificación efectiva del uso territorial, emplea tecnologías como la Geomática, constituyendo la más reciente plataforma tecnológica para el manejo de información mediante *hardwares* y *softwares*.

En los últimos años, los deslizamientos ocasionados por las lluvias, dan cuenta de lo vulnerable que son los habitantes de las regiones montañosas ante estas amenazas naturales. Por lo que el objetivo principal de esta investigación fue aplicar la Técnica Compensatoria Aditiva para ponderar las variables que intervienen en el origen de los procesos de remoción en masa en las vertientes de las regiones montañosas venezolanas. Esta técnica se basa en el Método de las Jerarquías Analíticas (MJA) o *Analytic Hierarchy Process* (AHP) de Thomas Saaty, (1990), de la Evaluación Multicriterios (EMC), con la finalidad de garantizar la mayor objetividad posible en la asignación de pesos a cada una de las variables consideradas intervinientes en la génesis o activación de procesos de remoción en masa.

Situación Problemática

En Diciembre de 1999, por un lapso de 20 días, se registró la presencia de una vaguada en altura sobre el mar Caribe, mucho más persistente que lo normal debido a que fue bloqueado su desplazamiento por la presencia de una zona de alta presión en el océano Atlántico, resultante de los restos de frentes fríos que se desprendían del huracán Lenny, ubicado sobre el Atlántico Norte.

La intensidad y el volumen de las precipitaciones durante los días 14, 15 y 16 de Diciembre de 1999, sumaron más del total de precipitaciones que se han registrado para cualquier año, lo que sobresaturó el suelo y los materiales expuestos principalmente sobre las pendientes de la vertiente norte del Parque Nacional El Ávila en su extremo occidental, generando complejos procesos de remoción en masa. La intensa erosión generó aludes torrenciales de gran fuerza expansiva, y como consecuencia, se registraron grandes pérdidas materiales y humanas, quedando el estado Vargas en una situación de emergencia.

Al no descartarse la probabilidad de ocurrencia de un evento similar al de 1999, se hace necesario generar información detallada para las cuencas de la vertiente norte de la Serranía del Litoral, referente a la zonificación de la amenaza por procesos de remoción en masa, para que los habitantes en conjunto con las autoridades locales tomen las medidas necesarias a fin de minimizar las probabilidades de ocurrencia de desastres sociales. Por esta razón es necesario proponer metodologías para construir mapas de zonifica-

ción de la amenaza por procesos de remoción en masa, bajo criterios sólidos y objetivos.

Justificación de la Investigación

Esta investigación surge de la necesidad de superar las limitaciones que los métodos utilizados en trabajos previos, nos imponen al momento de ponderar y categorizar de la forma más objetiva posible, la asignación de pesos a las variables que en conjunto, causan la activación de los procesos de remoción en masa sobre las vertientes montañosas.

La investigación nace en el año 2005 cuando el equipo de trabajo se inicia en el uso y aplicación de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en los estudios relacionados con los procesos de remoción en masa. Se crea el proyecto titulado “Adaptación de un método para analizar la susceptibilidad a los deslizamientos con Sistema de Información Geográfica, caso: Microcuenca de drenaje de la Quebrada Curucutí, estado Vargas, Venezuela”, registrado bajo el N° 05-040.

En este primer proyecto se empleó la metodología propuesta por IN-GEOMINAS de Colombia, para construir mapas de susceptibilidad a los procesos de remoción en masa. La misma consiste en el empleo del Método Explícito Semianalítico para asignar puntajes ponderados a las variables y unidades de las variables, intervinientes en los movimientos gravitacionales. La determinación cuantitativa de las relaciones entre unidades de variables y los procesos de remoción en masa, se realiza mediante el procesamiento geoestadístico de los datos.

Para la construcción de los mapas de susceptibilidad se trabajó con el análisis estadístico univariado y multivariado. El primero, para generar los mapas de susceptibilidad específica, y el segundo, para generar el mapa de susceptibilidad final. Para el cruce de los mapas se diseñó un algoritmo donde se incluyen todas las variables intervinientes.

Sobre la base de los resultados positivos obtenidos en el proyecto anterior, se decidió aplicar la metodología en otras cuencas del mismo sector costero-montañoso. Por ello se concibió en el año 2006, un segundo proyecto titulado: “Aplicaciones de la Geomática en el estudio integral de los deslizamientos en el Macizo El Ávila, tramo central de la Cordillera de la Costa, Venezuela”, inscrito con el N° 06-014 en la UPEL-IPC. Se concluyó que la metodología se podía aplicar en todas las cuencas de drenaje de la vertiente Norte de la Serranía del Litoral. Así mismo, se determinó la poca confiabilidad

del Método Explícito Semianalítico para la asignación de pesos ponderados, por no ser tan objetiva.

Pasar de los mapas de susceptibilidad a los mapas de amenaza, implica superar las limitaciones detectadas y avanzar en la búsqueda de un conjunto de métodos que contribuyan a los fines propuestos. Es así como se crea en el año 2007, el tercer proyecto de investigación macro, titulado: "Instrumentación de la Geomática para el estudio de los deslizamientos en el Sistema Montañoso del Caribe, tramo central de la Cordillera de la Costa, Venezuela", registrado con el N° 07-120 en la UPEL-IPC. En este proyecto se emplea el método heurístico, el cual incluye un conjunto de métodos auxiliares que se combinan entre sí, y que nos permiten subsanar las limitaciones encontradas.

Importancia de la Investigación

En Venezuela, las instituciones universitarias deben abordar la temática de la Gestión de Riesgos por mandato del Consejo Nacional de Universidades (CNU) según la resolución emanada el 28 de Noviembre de 1997, orientada a desarrollar proyectos y programas en materia de Educación y Gestión de Riesgos en los ámbitos de aspectos académicos, formación ciudadana y planta física, especificados en el "Plan Hemisférico de Acción del Sector Educativo para la Reducción de la Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales" (EDUPLAN Hemisférico), en la I Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Mitigación de Riesgos y Desastres Socio-Naturales (1998) y la II Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Reducción de la Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales (2000) (Pacheco y Suárez, 2009).

Según la UPEL (2008), Venezuela es un país caracterizado por estar expuesto a la ocurrencia de eventos como sismos, maremotos, lluvias extraordinarias, inundaciones, movimientos en masa, huracanes, tormentas tropicales, incendios, descargas eléctricas, explosiones, amenazas tecnológicas (químicas y/o bacteriológicas) entre otras. Este hecho, y la ocurrencia en tiempos recientes de intensos eventos catastróficos, han conducido al Estado venezolano a solicitar y proponer el desarrollo de políticas para la gestión del riesgo.

Así, la Presidencia de la República en Febrero de 2005, creó la Comisión Nacional de Gestión de Riesgos, constituida por cinco grupos de apoyo, para conformar el Sistema Nacional de Gestión de Riesgos, donde las Universidades debían participar activamente. Actualmente, con la aprobación de la *Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos* en Enero de 2009, se derogó esa comisión y se creó, según el artículo 10 de la mencionada

Ley, el Consejo Nacional de Gestión Integral de los Riesgos Socionaturales y Tecnológicos como ente rector de la política nacional en esa materia.

Los eventos catastróficos ocurridos recientemente a nivel mundial han puesto de manifiesto la extrema debilidad de la estructura de prevención, protección y respuesta ante los riesgos naturales. El razonamiento clásico de la falta de recursos materiales, humanos o financieros no se puede aplicar debido a la amplia cooperación que la solidaridad internacional aporta en todas las ocasiones. El problema es de naturaleza mucho más profunda y preocupante, por tanto debe abordarse integralmente (Foro Euromediterráneo sobre Prevención de Desastres, 2003).

En atención a esto, a nivel latinoamericano se propone la creación del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos y de Respuesta ante Desastres, en el que el Estado a través de su Gobierno y de las instituciones económicas, políticas y sociales, de forma coherente y coordinada, busca prioridades, rediseña estructuras y plantea la búsqueda de sinergias, así se entiende en Arias (s. f.) cuando afirma que la situación actual en materia de Gestión de Riesgos y Respuesta ante los Desastres es muy diferente en cada país, se observa un cierto letargo, pero los respectivos gobiernos e instituciones sociales saben que algo tienen que hacer, y poseen una corriente del conocimiento en materia de política social que puede proporcionar una gran eficiencia al sistema y esa es la gran esperanza de futuro en la América Latina.

Metodología

Técnica Compensatoria Aditiva

En este trabajo se ha elegido para la determinación objetiva de los pesos asignados a los criterios que intervienen en los procesos de remoción en masa, una Técnica Compensatoria Aditiva denominada Método de las Jerarquías Analíticas (MJA) o *Analytic Hierarchy Process* (AHP) de Thomas Saaty (1990) de la Evaluación Multicriterios (EMC). Este método se basa en el desarrollo de prioridades (en este caso, la importancia del criterio para la generación de un proceso de remoción en masa), que a su vez son derivadas a partir de una evaluación de concordancia o pairwise, llamados así debido a que sólo se permite el análisis de relación de un par de criterios a la vez. Luego de identificar los pares de criterios, estos son cualificados y cuantificados mediante juicio de expertos.

En este análisis cada parámetro recibe un puntaje de acuerdo al nivel de importancia de la relación de pares analizados. Estos valores de concordancia

son luego ingresados al MJA, convirtiendo esta evaluación subjetiva en un conjunto de pesos lineales.

Procedimiento

Se trata de un procedimiento de comparación por pares de los criterios que parte de una matriz cuadrada, en la cual los números de filas y columnas están definidos por el número de factores de inestabilidad considerados. A cada elemento de la matriz se le asigna un valor que representa la importancia relativa del valor de su fila, con respecto a la columna en cuanto a posible inestabilidad.

Se diseñaron la matriz con su correspondiente escala de valoración para estimar el coeficiente, y la guía de instrucciones (ver Cuadros 1 y 2). Se envió vía correo electrónico para ser respondida por un grupo de profesionales previamente seleccionados de manera intencional, especialistas en las áreas de Geomorfología, Geología, Geotecnia, Geografía Física, Ciencias de la Tierra y afines, y pertenecientes a diversas instituciones nacionales e internacionales.

Se recibieron un total de 50 (cincuenta) matrices-muestras, se sometieron a evaluación y se clasificaron en 5 (cinco) grupos según la especialidad de los investigadores. Los resultados obtenidos fueron sometidos a tratamiento estadístico, promediándolos en grupos de investigadores, para un total de cinco grupos. Estos datos sirvieron para la identificación de los criterios de decisión, la estructuración de los factores de una forma jerárquica, el establecimiento de la importancia relativa y la asignación de los pesos a cada variable.

Análisis e Interpretación de los Resultados

Análisis de los Resultados

Como factores condicionantes de los procesos de remoción en masa se seleccionaron las siguientes variables: Geología, Pendiente del Terreno, Formas de Relieve, Cobertura Vegetal y Conflictos de Usos. A cada variable se les asignó pesos en función de su influencia relativa en la inestabilidad, según el criterio de los investigadores consultados. Los resultados muestran claramente una contundente inclinación por parte de los investigadores, hacia las variables Geología y Pendiente del Terreno, con asignaciones promedio de peso ponderado de un 30 % para cada una de ellas, después continúan la variable Formas de Relieve con un 19 %, Cobertura Vegetal con un 15% y finalmente los Conflictos de Usos con un 5 %, según se muestra en los Cuadros 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Cuadro 1

Modelo de Matriz de Jerarquías Analíticas para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\hat{a}_{xj}$	$\hat{a}_{xj}/n$	Peso relativo $\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n)/\hat{a}_{xj}/n$
Geología	1							
Pendiente del terreno		1						
Formas de relieve			1					
Cobertura vegetal				1				
Conflictos de usos					1			
						$\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n) =$		

Cuadro 2

Escala de valoración para estimar el coeficiente a asignarle a cada una de las variables consideradas en la matriz de ponderación

Nivel de importancia	Definición	Descripción
1	Igual preferencia	Los dos criterios (x, j) contribuyen de igual manera a los procesos de remoción en masa
2	Moderada preferencia	Pasadas experiencias favorecen ligeramente al criterio (x) sobre el (j)
3	Fuerte preferencia	Prácticamente la dominancia del criterio (x) sobre el (j) está demostrada
4	Absoluta preferencia	Existe evidencia que determina la supremacía del criterio (x)

Cuadro 3

Promedios parciales de los pesos asignados por el Grupo N° 1 para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\bar{a}_{xj}$	$\bar{a}_{xj}/n$	Peso relativo $\bar{a}(\bar{a}_{xj}/n)/\bar{a}_{xj}/n$
Geología	1	2	3	4	4	14,00	2,80	0,35
Pendiente del terreno	0,50	1	2	4	4	11,50	2,30	0,28
Formas de relieve	0,33	0,50	1	3	4	8,83	1,76	0,22
Cobertura vegetal	0,25	0,25	0,33	1	2	3,83	0,76	0,09
Conflictos de usos	0,25	0,25	0,25	0,50	1	2,25	0,45	0,06
$\bar{a}(\bar{a}_{xj}/n) =$							8,08	1

Cuadro 4

Promedios parciales de los pesos asignados por el Grupo N° 2 para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\bar{a}_{xj}$	$\bar{a}_{xj}/n$	Peso relativo $\bar{a}(\bar{a}_{xj}/n)/\bar{a}_{xj}/n$
Geología	1	2	2	2	3	10,00	2,00	0,28
Pendiente del terreno	0,50	1	2	3	4	10,50	2,10	0,29
Formas de relieve	0,50	0,50	1	2	3	7,00	1,40	0,19
Cobertura vegetal	0,50	0,33	0,50	1	4	6,33	1,26	0,18
Conflictos de usos	0,33	0,25	0,33	0,25	1	2,16	0,43	0,06
$\bar{a}(\bar{a}_{xj}/n) =$							7,19	1

Cuadro 5

Promedios parciales de los pesos asignados por el Grupo N° 3 para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\hat{a}_{xj}$	$\hat{a}_{xj}/n$	Peso relativo $\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n)/\hat{a}_{xj}/n$
Geología	1	2	3	4	4	14,00	2,80	0,33
Pendiente del terreno	0,50	1	2	4	4	11,50	2,30	0,27
Formas de relieve	0,33	0,50	1	4	4	9,83	1,96	0,23
Cobertura vegetal	0,25	0,25	0,25	1	3	4,75	0,95	0,11
Conflictos de usos	0,25	0,25	0,25	0,33	1	2,08	0,41	0,05
$\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n) =$							8,43	1

Cuadro 6

Promedios parciales de los pesos asignados por el Grupo N° 4 para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\hat{a}_{xj}$	$\hat{a}_{xj}/n$	Peso relativo $\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n)/\hat{a}_{xj}/n$
Geología	1	1	4	1	4	11,00	2,20	0,28
Pendiente del terreno	1	1	4	3	4	13,00	2,60	0,33
Formas de relieve	0,25	0,25	1	1	4	6,50	1,30	0,16
Cobertura vegetal	1	0,33	1	1	4	7,33	1,46	0,18
Conflictos de usos	0,25	0,25	0,25	0,25	1	2,00	0,40	0,05
$\hat{a}(\hat{a}_{xj}/n) =$							7,96	1

Cuadro 7

Promedios parciales de los pesos asignados por el Grupo N° 5 para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

(x) (j)	Geología	Pendiente del terreno	Formas de relieve	Cobertura vegetal	Conflictos de usos	$\bar{x}_j$	$\bar{x}_j/n$	Peso relativo $\bar{x}_j(\bar{x}_j/n)/\bar{x}_j/n$
Geología	1	1	4	1	4	11,00	2,20	0,28
Pendiente del terreno	1	1	4	3	4	13,00	2,60	0,33
Formas de relieve	0,25	0,25	1	1	4	6,50	1,30	0,16
Cobertura vegetal	1	0,33	1	1	4	7,33	1,46	0,18
Conflictos de usos	0,25	0,25	0,25	0,25	1	2,00	0,40	0,05
						$\bar{x}(\bar{x}_j/n) =$	7,96	1

Cuadro 8

Promedios parciales de los pesos asignados por grupo para la ponderación de variables intervinientes en la génesis de procesos de remoción en masa

Variables Grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	$\bar{x}_j$	Peso ponderado promedio $\bar{x}_j/n$
Geología	0,35	0,33	0,28	0,28	0,28	1,51	0,30
Pendiente del terreno	0,28	0,27	0,33	0,29	0,33	1,50	0,30
Formas de relieve	0,22	0,23	0,16	0,19	0,16	0,97	0,19
Cobertura vegetal	0,09	0,11	0,18	0,18	0,18	0,75	0,15
Conflictos de usos	0,06	0,05	0,05	0,06	0,05	0,27	0,05
						$\bar{x}(\bar{x}_j/n) =$	1

Ponderación para cada variable

GEOLOGÍA. Como puede observarse en el Cuadro 8, la variable Geología fue ponderada por los grupos de investigadores con valores que oscilan entre el 35% y el 28%, lo cual se corresponde perfectamente con los planteamientos teóricos postulados en la literatura especializada, asignándole a esta variable una absoluta preferencia, según lo indicado en el Cuadro 2. Entendemos que los investigadores consultados aprecian suficientes evidencias para determinar la supremacía de la Geología sobre las demás variables, considerando su naturaleza, caracteres mecánicos, físicos y químicos, mineralogía, grado de intemperismo y tectonismo (densidad de fracturamiento); así, Urbani (2000, 2002a, 2002b) analiza la geología como una de las principales variables ambientales que intervienen en la estabilidad de vertientes o taludes, y para ello considera los siguientes indicadores:

LITOLOGÍA. Se entiende por litología al conjunto de materiales que conforman la estructura geológica e influyen en el relieve a través de su naturaleza, caracteres mecánicos, físicos y químicos. Se entiende por materiales de la estructura geológica a las rocas, es decir, asociaciones estables de minerales. Para los fines de esta investigación nos interesan los afloramientos litológicos superficiales. Esta puede ser valorada a partir de varias propiedades como: Composición mineralógica o tipo de material (roca o formación superficial), textura, estructura, grado de meteorización y grado de fracturamiento. Para este alcance del modelo, el factor litología se evalúa a partir de la caracterización mineralógica y la información cronoestratigráfica.

ESTRUCTURAS. Teniendo en cuenta que este análisis es regional, el grado de fracturamiento de los materiales litológicos se estima a partir de la cartografía existente de fallas geológicas. Como criterio de valoración de este parámetro, se toma la susceptibilidad directamente proporcional a la densidad de fracturamiento.

GEOTECNIA. Según Galvão y otros (2008) y Cacya (2004), la estabilidad del suelo está controlada por condiciones intrínsecas de orden químico, físico y biológico como: la textura, la estructura, los coloides (calidad mineralógica y física de las arcillas y de la materia orgánica), la profundidad del perfil, la densidad aparente, la porosidad, y la plasticidad entre otras, condiciones que determinan la resistencia al corte y dinámica de factores externos como el agua, la pendiente, el uso y la cobertura vegetal. La estimación de la estabilidad y susceptibilidad de los suelos a procesos morfodinámicos (movimientos en masa) se realiza con base en la estructura y dinámica del agua - óxidos y arcillas -, humus y las fuerzas de atracción y dispersión (fuerzas de Van der Waal's).

Un segundo criterio para la evaluación de la estabilidad o susceptibilidad de los suelos, es la dinámica del agua en el perfil, la cual es controlada por las propiedades fisicoquímicas y biológicas y que a diferencia de la erosión, no actúa un agente de transporte (agua, hielo, viento); sin embargo, el agua se encuentra íntimamente asociada a la estabilidad inicialmente, incrementando el peso de la masa a desplazarse y al ayudar al flujo descendente, una vez iniciado el movimiento en masa, ya que estrecha el límite plástico y en consecuencia promueve el proceso de fluidez.

En promedio, la variable litología fue ponderada con un 30% de influencia para la generación de fenómenos de remoción en masa, lo cual es bastante consistente con los planteamientos teóricos y los eventos ocurridos en el pasado.

PENDIENTE DEL TERRENO. Por su parte la pendiente del terreno fue ponderada con valores que oscilan entre 28% y 33%, resultando en un promedio de 30% similar al de la litología. La alta ponderación para esta variable es perfectamente entendible, por cuanto resulta del desnivel de la superficie, que revela las condiciones de rugosidad natural del terreno. La pendiente es uno de los principales factores dinámicos y particularmente de los movimientos en masa, ya que determinan la cantidad de energía cinética y potencial de una masa inestable, por lo cual se califica la susceptibilidad con los intervalos de pendientes obtenidos del mapa de pendientes elaborado con la información del mapa topográfico, aumentando la susceptibilidad a mayor grado de inclinación de la pendiente, en función de su energía cinética y potencial.

Para el caso del tramo central de la Cordillera de la Costa, son bien conocidos los altos valores de pendiente que caracterizan a ambas vertientes del Macizo El Ávila, por lo cual la supremacía de esta variable está también plenamente justificada.

FORMAS DE RELIEVE. Las formas de relieve son elementos de la superficie terrestre que se definen por su constitución y características geométricas. Son producto de las interacciones entre los procesos endógenos y exógenos, expresados en la superficie terrestre. Obviamente, la abundancia de vertientes cóncavas, convexas y onduladas en ambas vertientes del Macizo El Ávila, justifica la consideración de la variable Formas de Relieve en el tercer lugar, con valores que oscilan entre 22% y 16% para un promedio general de 19% de ponderación, como factor condicionante de los procesos de remoción en masa.

COBERTURA VEGETAL. Se entiende por cobertura vegetal a la biomasa vegetal natural que cubre a una determinada superficie terrestre. El

tipo, la densidad, la capacidad de interceptación y el área de protección de cobertura vegetal, constituyen factores de resistencia o favorecimiento de procesos morfodinámicos como la erosión y los movimientos en masa. En áreas de alta pendiente y de coberturas vegetales de ciclos biológicos muy lentos y frágiles, toda intervención en éstas, hace que se aumente la susceptibilidad a la erosión, tal como lo consideran Roa (2007) y Sampaio (2006) al definir una relación entre la cobertura vegetal y los fenómenos de remoción en masa en combinación con otras características físicas.

Para el caso específico del área de interés de esta investigación, los investigadores consultados asignaron valores entre 9% y 18% para un promedio de 15%, lo cual le atribuye a esta variable una moderada influencia en la generación de movimientos en masa. Es importante destacar que, al parecer existe una amplia variabilidad de criterios entre los investigadores respecto a la importancia de esta variable, lo cual puede estar relacionado con la influencia diferencial de la vegetación, observada en movimientos gravitacionales ocurridos en el pasado.

CONFLICTOS DE USO. Los conflictos de uso se refieren al grado de conflicto o antagonismo entre el uso actual de un lugar y el uso potencial o el que se le debería dar en función de sus atributos o vocaciones naturales. Este criterio se calcula empleando una técnica cualitativa. Los conflictos pueden clasificarse desde “muy bajo”, “bajo”, “mediano”, “alto”, “muy alto”, hasta “sin conflicto”. Los criterios para definir los usos actuales y potenciales de un lugar se basan en los empleados por los organismos oficiales, algunos de ellos se ajustan según las observaciones en campo y en fotografías aéreas. Si bien no se trata de una variable netamente física, ya que se incorporan usos de tipo humano, tales como áreas de infraestructuras y cultivos; el 90% de los otros usos están asociados a elementos de origen natural.

Los conflictos se presentan cuando la actividad humana se realiza sin una adecuada planificación, especialmente en obras viales (carreteras y puentes) explotación de recursos, desarrollos urbanísticos, rellenos mal diseñados, cortes en el perfil natural de las laderas, deforestación, prácticas agrícolas deficientes en la conservación de suelos, entre otros. Todo esto promueve procesos de inestabilidad en los suelos, que en cierta medida son naturalmente vulnerables a esta clase de fenómenos y tienen graves consecuencias en el futuro. Sin embargo, la baja ponderación otorgada a esta variable por los investigadores de apenas un 5%, seguramente obedece al análisis de eventos ocurridos en el pasado sobre el área de estudio, donde se han presentado movimientos gravitacionales indistintamente en sectores con altos índices de intervención, así como en áreas de las vertientes medias y altas del Guaraira Repano, altamente conservadas.

Conclusiones

Las variables consideradas en este análisis como de mayor influencia en la generación de procesos de remoción en masa, resultaron ser la geología y la pendiente del terreno con un 30 % cada una. El segundo puesto lo ocupa las formas de relieve con 19 %, mientras que la tercera y cuarta jerarquía les corresponden a la cobertura vegetal y los conflictos de uso con 15 % y 5 % respectivamente.

La aplicación de la Técnica Compensatoria Aditiva denominada Método de las Jerarquías Analíticas, resultó ser una alternativa complementaria al Método Explícito Semianalítico para asignar puntajes ponderados a las variables que intervienen en el desenvolvimiento de los procesos de remoción en masa, en vertientes montañosas.

Integrando técnicas de Teledetección con la herramienta SIG se han desarrollado modelos en algunas cuencas de la vertiente Norte de la Cordillera de la Costa y otras en la Cordillera de los Andes venezolanos, donde se han encontrado resultados satisfactorios al calibrar dichos modelos con los registros de eventos ocurridos en las áreas estudiadas.

Los mapas de susceptibilidad por fenómenos de remoción en masa proporcionan una valiosa información sobre las condiciones de estabilidad de amplias regiones, lo que resulta de gran utilidad tanto en la fase de planificación de grandes obras públicas como en su fase de ejecución, a la hora de adoptar las oportunas medidas de prevención y corrección.

Las proyecciones a futuro indican que, con el transcurrir de los años, las tecnologías de la información geográfica se convierten en herramientas de mucha utilidad en el estudio de los fenómenos de remoción en masa, sobretudo por sus aplicaciones para la implementación de sistemas de alerta temprana, con fines preventivos para las comunidades.

Referencias

- Arias Vicente (s. f.). *Sistemas Nacionales de Gestión de Riesgos Catastróficos: Letargo actual y esperanza de futuro en América Latina* [Documento en línea]. Ponencia presentada en la Jornada Técnica sobre Aspectos Jurídicos, Económicos y Sociales de las Catástrofes. Disponible: www.proteccioncivil.org/es/ [Consulta: 2009, Octubre 20]
- Cacya Lourdes (2004). *Métodos de evaluación de los deslizamientos* (Compendio de Trabajos de Investigación CNDG – Biblioteca, 5, pp. 183-194). Lima, Perú: Instituto Geofísico del Perú.

- Foro Euromediterráneo sobre Prevención de Desastres (2003). *Jornada Técnica sobre Aspectos Jurídicos, Económicos y Sociales de las Catástrofes* [Documento en Línea]. Disponible: www.proteccioncivil.org/es/ [Consulta: 2009, Octubre 20]
- Galvão Lênio, Formaggio Antônio, Guimarães Eduardo, y Dar Roberts (2008). Relationships between the mineralogical and chemical composition of tropical soils and topography from hyperspectral remote sensing data. *Journal of Photogrammetry & Remote Sensing*, 63, 259–271.
- Roa José (2007). Estimación de áreas susceptibles a deslizamientos mediante datos e imágenes satelitales: Cuenca del río Mocotíes, estado Mérida-Venezuela. *Revista Geográfica Venezolana*, 48 (2), 183-219.
- Saaty Thomas (1990). *Multicriteria Decision Making - The Analytic Hierarchy Process* (Volume I). New York, USA: Mc Graw Hill.
- Sampaio Eimar (2006). *Modelagem espacial dinâmica aplicada ao estudo de movimentos de massa em uma região da serra do mar paulista, na escala de 1:10.000*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Estadual Paulista, Sao Paulo, Brasil.
- Suárez Carlos y Pacheco Henry (2008). Proyectos educativos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en gestión de riesgos con alcance nacional. En R. Altez y Y. Barrientos (Coord.), *Perspectivas venezolanas sobre riesgos: Reflexiones y experiencias, Volumen 1* (pp. 101-139). Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado / Sociedad Venezolana de Historia de las Geociencias / Instituto Pedagógico de Caracas, Núcleo de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2008). *Especialización en Educación y Gestión de Riesgos*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Ciencias de la Tierra.
- Urbani Franco (2000). Consideraciones geológicas de la catástrofe del estado Vargas de diciembre de 1999. En: *Memorias del XVI Seminario Venezolano de Geotecnia: Calamidades geotécnicas urbanas con visión al siglo XXI, la experiencia para proyectos del futuro* (pp. 179-193). Caracas, Venezuela: Sociedad Venezolana de Geotecnia.
- Urbani Franco (2002a). Geología del estado Vargas y las unidades ígneo-metamórficas de la Cordillera de la Costa. En *Memorias del III Coloquio sobre Microzonificación Sísmica y III Jornadas de Sismología Histórica* (Colección Serie Técnica N° 2) (pp. 236-240). Caracas, Venezuela: Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas.
- Urbani Franco (2002b). Nomenclatura de las unidades de rocas ígneas y metamórficas de la Cordillera de la Costa, Venezuela. *Geos* [Revista en DC], 35. Disponible: *Geos* N° 35 / Marzo 2002 / UCV / Fundación Geos / Caracas.

Los autores

Scarlet Cartaya

Profesora en Ciencias Sociales Mención Geografía. Magister en Geografía Física. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales (FACES – UCV). Miembro activo en el PPI (Nivel II). Profesora Agregado adscrita a la Cátedra de Geografía Física del Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas. Celular: 0414-3017791. Correo electrónico: scarletcartaya@gmail.com.

Henry Pacheco

Profesor en Ciencias Naturales Mención Ciencias de la Tierra. Magister en Geografía Física. Candidato a Doctor en Ciencias de la Ingeniería (FI – UCV). Miembro activo en el PPI (Nivel I). Profesor Agregado adscrito a la Cátedra de Geodesia del Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Caracas. Celular: 0416-4246203. Correo electrónico: henrypacheco@gmail.com.

Williams Méndez

Profesor en Ciencias Naturales Mención Ciencias de la Tierra. Magister en Geografía Física. Candidato a Doctor en Ciencias de la Ingeniería (FI – UCV). Miembro activo en el PPI (Nivel II). Profesor Agregado adscrito a la Cátedra de Geología del Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Caracas. Celular: 0414-2532605. Correo electrónico: williams-mendez@gmail.com.

Juan Carrera

Profesor en Ciencias de la Tierra. Candidato a Magister en Análisis Espacial y Gestión del Territorio (FHE – UCV). Profesor Instructor adscrito a la Cátedra de Geodesia del Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Caracas. Celular: 0424-1804947. Correo electrónico: juan.jmcr14@gmail.com.

Retos de los derechos humanos en el siglo XXI: los pueblos indígenas.

Carlos García Medina

garciayyo@yahoo.com.mx

Administración Pública.

Profesor-Investigador UNISTMO,

Campus Ixtepec, Oaxaca, México.

RESUMEN

El presente artículo analiza algunos puntos sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, posteriormente se examinan los Derechos de los Pueblos Indígenas; haciendo énfasis en los pueblos indígenas de México. Otro aspecto importante, es la nueva relación del Estado mexicano en relación a las étnias, y por último, se retoman notas periodísticas para ver la situación actual sobre los pueblos indígenas del Estado de Oaxaca, en México. En general los apoyos a las zonas indígenas son muy focalizados y no llegan al grueso de ellos.

Palabras Clave: Derechos Humanos, Población Indígena, México.

ABSTRACT

**Challenges of human rights in the XXI century:
the indigenous peoples.**

This article analyzes some points on the Universal Declaration of Human Rights, then examines the Rights of Indigenous Peoples, doing emphasis on the indigenous peoples of Mexico. Another important aspect is the new relationship of the Mexican State in relation to the ethnic groups, and finally, takes up news stories to see the current situation about indigenous peoples of the Oaxaca State, in Mexico. In general, the supports for indigenous areas are very focused and do not reach the bulk of them.

Keywords: Human Rights, Indigenous Peoples, Mexico.

Recibido: mayo 2009

Aceptado: julio 2009

RESUMÉE

Défis des droits de l'homme au XXIème siècle: les peuples indigènes

Dans cet article l'on analyse quelques aspects de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et quelques Droits des Peuples Indigènes; spécifiquement ceux du Mexique. On étudie aussi la nouvelle relation de l'État mexicain avec les ethnies; et l'on montre la situation actuelle des peuples indigènes d'Oaxaca, au Mexique. On a remarqué que les appuis aux zones indigènes ne bénéficient pas la totalité des groupes car ils sont très focalisés.

Mots clés: Droits de l'homme, peuples indigènes, le Mexique.

RESUMO

Desafios dos direitos humanos no século XXI: os povos indígenas

Este artigo discute alguns pontos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seguida, examina os Direitos dos Povos Indígenas, com ênfase nos povos indígenas do México. Outro aspecto importante é a nova relação entre o Estado mexicano em relação a grupos étnicos e, finalmente, retoma as notícias para ver a situação atual dos povos indígenas de Oaxaca, no México. Em geral, o apoio para as áreas indígenas são muito focados e não atingem a maior parte deles.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Povos Indígenas, no México.

Introducción

Frecuentemente, en los medios de comunicación observamos que se habla sobre los derechos humanos (DH), sin embargo, el aspecto que se resalta es la continua violación de ellos, no sólo es un problema de las grandes ciudades, sino que abarca a toda la sociedad, pero sobre todo a los pueblos indígenas, para ver el porque de estos atropellos, decidimos remontarnos a la Declaración de 1948 y a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007; posteriormente se retomaron algunas reformas a nivel nacional, para México y finalmente se ejemplificó con algunas noticias del Estado de Oaxaca, lo cual nos permitió ver lo mucho que se tiene que trabajar por los DH y sobre todo en lo que respecta a los pueblos indígenas.

Artículos sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Recordemos que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue el día 10 de diciembre de 1948, después de haber concluido la Segunda Guerra Mundial, en la cual se cometieron una serie de vejaciones sobre las poblaciones doblegadas, a los que utilizaron como conejillos de indias para realizar experimentos, con o sin anestesia. Con la Declaración de los Derechos Humanos se trató de no repetir las atrocidades cometidas en la guerra. Sin embargo, después de la contienda el mundo comenzó a vivir una etapa conocida como la Guerra Fría; en este periodo, el mundo vivió una etapa de tensión nuclear. Dónde hubo guerras locales, como el caso de Vietnam, Camboya, las dos Coreas, la Revolución Cubana, etc.

Bajo este contexto, La Asamblea General de la ONU proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como un ideal de igualdad y equidad, considerando la libertad, justicia y paz como la base para el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables para todos los miembros de la familia humana (ONU, 1998). Ideal que no explica los mecanismos para aminorar la desigualdad en el mundo.

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias (Idem).

El ideal de considerar que los derechos humanos sean resguardados en un régimen de derecho. "Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones" (Ibidem).

De sus 30 artículos, sin lugar a dudas, podríamos decir que todos buscan la armonía dentro de las naciones y entre ellas, sin embargo, se aplican en forma distinta en las naciones, debido a que los países se encuentran en diferentes grados de desarrollo. Por ejemplo, en nuestro país, es decir México, por los informes de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y de los especialistas se concluye que continuamente se violan los derechos humanos, sobre todo en las zonas indígenas.

Por eso, es necesario reafirmar los derechos humanos, sobre todo en las naciones en crecimiento, ya que la población que no conoce sus derechos es más susceptible de sufrir atropellos.

Analizaremos algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año de 1948. Los artículos fueron tomados al azar. Veamos por ejemplo, lo que dice el artículo 2.

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Sepúlveda, 2006, p. 684).

Sin embargo, al nacer ya se cuenta con ciertas características como color de piel, sexo, religión etc. Las cuales pueden influir en su futuro desarrollo, dependiendo si está del lado de la mayoría o de la minoría.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía (Ibid).

Pero en México se reconoce que las regiones habitadas por los pueblos indígenas carecen de servicios básicos, como el agua potable. Es decir, el desarrollo económico-social de país, sólo se ha concentrado en ciertas regiones, pero no en las indígenas.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas (Ibidem).

Claro que en México desde hace muchos años ya no existe la esclavitud oficialmente, sin embargo, podemos ver que mucha población entre ellos los indígenas trabajan jornadas de más de ocho horas y sin recibir las prestación de ley.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectiva (Sepúlveda, 2006, p. 685).

En los pueblos indígenas, por lo general, sus tierras son comunales, pero cuando el gobierno mexicano condiciona apoyos económicos o de otra índole sólo a pequeños propietarios, los indígenas buscan demostrar que sus tierras son propiedades individuales. Logrando sólo algunos de ellos los apoyos mencionados.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad (Ibídem).

Los indígenas y el grueso de la población mexicana no goza de seguro en caso de desempleo, lo que existe son programas contra el desempleo o ferias de desempleo, que por lo regular son empleos poco reenumerados y sólo sirven para apoyar a la gente un poco de tiempo en lo que encuentran trabajo.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social (Ibid).

Pero si el papá no reconoce a sus hijos, la madre tiene de facto la asignación de los dos roles en la familia y los hijos crecen sin la presencia de la figura paterna y materna; ya que la madre tiene que trabajar para el sustento de la familia. Los abuelos, los hermanos o, en ocasiones, hasta la vecina es la encargada de educar y alimentar a los niños de las “madres solteras”.

No es necesario analizar todos los artículos, sin embargo, cómo lo podemos notar quedan muchas ambigüedades en cada uno de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tal vez esta inconsistencia se deba a las propias carencias del país, en nuestro caso de México, posiblemente, si analizáramos el caso de un país desarrollado los resultados serían otros. Estas carencias, características de los países en desarrollo conllevan a una mala aplicación de los derechos humanos en México y con ello su continuo incumplimiento.

Ahora, veamos qué sucede con los Derechos de los Pueblos indígenas

Artículos sobre los derechos de los pueblos indígenas

En las siguientes páginas nos vamos a referir a los Derechos de los Pueblos Indígenas reformados en la 107ª sesión plenaria de la ONU el día 13 de septiembre del 2007.

Se reconoció que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos, pero también se reconoce que son diferentes, y se les debe respeto, porque han sufrido injusticias históricas, entre ellas: “la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses” (ONU, 2007).

En la sesión señalada se aceptó que es necesario y de vital importancia reconocer los derechos de los pueblos indígenas, es decir, sus estructuras políticas, económicas, sociales, culturas, tradiciones, su historia, filosofía y, sobre todo, el derecho que se les ha negado, los derechos a sus territorios y recursos naturales (Ibidem).

También se acepta que la situación económica-social varía de país a país y de cada pueblo indígena.

Siguiendo el mismo tono del análisis anterior, veamos algunos artículos que les corresponde a los pueblos indígenas.

Artículo 4

Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas (Ibid).

Este es un punto importante para los pueblos indígenas, sin embargo, podemos realizar una pregunta muy simple: ¿De dónde van a obtener el dinero los pueblos indígenas para impulsar actividades productivas? ¿en qué va a consistir su autonomía?

Artículo 5

Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado (Id).

Pero si les falta lo más elemental, es decir, el ingreso suficiente para poder subsistir y a su vez reproducir sus instituciones y comunidades, ¿quién va a querer vivir siempre con carencias?

Artículo 10

Los pueblos indígenas no serán desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios. No se procederá a ningún traslado sin el consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa y, siempre que sea posible, la opción del regreso (Ibidem).

Por lo general, la población que habita el lugar es la última en saber lo que va a suceder y si llegan a recibir un pago por lo regular es una indemnización simbólica, el dinero que reciben es poco, ya que se les argumenta que sus tierras por la lejanía de la ciudad tienen poco valor.

Artículo 11

Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas (Id).

¿Cómo conservarlas, si gran parte de ellas han sido borradas o están mezcladas con la religión católica?. Son tradiciones donde los “Santos Patrones” remplazaban a las deidades indígenas, pero seguramente muy poco de las comunidades indígenas saben esto, la mayoría venera a los Santos y Santas de origen Católico. Es decir, perdieron la originalidad de sus fiestas.

2. Los Estados proporcionarán reparación por medio de mecanismos eficaces, que podrán incluir la restitución, establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas, respecto de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que hayan sido privados sin su consentimiento libre, previo e informado o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres (Ibid).

Actualmente a nivel nacional en México se apoya a los pueblos indígenas en diferentes esferas, pero hablar de un cambio radical en la política del Estado en relación a la población indígenas, no es el momento; se apoya aun pequeño número de ellos.

Artículo 15

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública (Ibidem).

Cabe preguntarnos si existen leyendas, cuentos, historias de los pueblos indígenas escritas e ilustradas, ya no para adultos sino tan sólo para niños. Qué formen parte de la educación local de una comunidad o municipio. Existen textos gratitos en lenguas indígenas pero no forman parte del contenido de la educación local o regional.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad (Id).

Este es un aspecto importante, ya que muchas veces a la población de origen indígena se le discrimina por no vestir “a la moda” o por portar huaraches en lugar de zapatos.

Artículo 23

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les conciernan y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones (Id).

Las estrategias son evaluadas por las autoridades de las instituciones correspondientes que otorgan los apoyos a los pueblos indígenas; para ver si son viables sus proyectos o no.

Artículo 24

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud (Ibidem)..

Cabe resaltar que muchas zonas indígenas del país no cuentan con hospitales para atender operaciones urgentes, sólo cuentan con clínicas que pueden ayudar en situaciones de primeros auxilios. Faltan estos servicios en las zonas indígenas.

2. Las personas indígenas tienen igual derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente que este derecho se haga plenamente efectivo (Id).

En primer lugar se les debe de asegurar su alimentación, para su desarrollo, para su salud física y mental. Como sabemos la mayoría de los mexicanos, gran parte de la población indígena es la que presenta un estatura mediana o pequeña y se observan muy pocos obesos en sus zonas.

Artículo 25

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras (Id).

¿Cómo conservarlos, si los recursos naturales con los que cuentan, son la fuente de sus ingresos, y de su alimentación?. Falta generar fuentes de empleo en sus zonas indígenas para poder evitar la migración y activar sus regiones.

Las observaciones anteriores son sólo para los pueblos indígenas de México, y como se muestra falta mucho que hacer para que se apliquen en su totalidad los artículos de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en nuestro país.

Nuevos retos del Estado Mexicano con respeto a los pueblos indígenas

Los derechos humanos corresponden a personas que pertenecen a culturas específicas y son moldeadas por las mismas, que se dedican a la acción colectiva, comparten valores comunes en conjunto con otros miembros de su propio grupo (Stavenhagen, 2000).

Para el caso de México, se acepta el término de Pueblos indígenas, con su respectivas observaciones, pero a nivel internacional a los grupos culturales y los pueblos rara vez se definen adecuadamente, sin embargo, aparecen en los instrumentos jurídicos de los Derechos Humanos.

Pero, como conocemos los grupos que son mayoritarios o los que poseen el poder político, económico y social, son los que determinan el modelo en el cual se forma el modelo de cultura nacional y también determinan las políticas dirigidas a las minorías.

La historia de la política indigenista oficial trató de que los pueblos indígenas se asimilaran a la cultura nacional, sin embargo, en los últimos años los pueblos indígenas de México, han logrando avances significativos con respeto a sus derechos, sin embargo, queda todavía mucho por andar.

Autores como Rodolfo Stavenhagen consideran que desde los años sesenta sólo existía un número pequeño de organizaciones por personas de origen indígena, pero para los años de los 90 el número era mucho mayor, además eran asociaciones en diferentes niveles: locales, regionales e intercomunitarias, las cuales contaban con alianzas internacionales. Las principales demandas de los pueblos indígenas se han dirigido a problemas, como salud, educación, problemas de tierras, inversión y en los últimos años a la autonomía de sus municipios.

Entre más población de origen indígena esté ingresando a los sistemas de educación y sobre todo al superior, se estarán formando cuadros para defender sus derechos; pero hay una contradicción, no olvidemos que se están formando desde los valores que les son impuestos. En México existen centros de educación indígena, pero no todas las materias son en sus idiomas, pero al estar tomando conciencia de quiénes son, de sus costumbres, tradiciones; se puede hacer algo, se pueden rescatar algunas cosas que han quedado como: la escritura de sus idiomas, sus historias, cuentos etc. y se puede llegar a un nuevo renacer de los pueblos indígenas.

La intelectualidad indígena podrá ser un motor para lograr cambios muy importantes en las zonas que estos habitan.

Podemos mencionar que los pueblos indígenas han participado activamente en la economía del país, ya sea como mano de obra barata, trabajando sobre todo en el sector terciario y en el primario, subsidiando de esta forma los demás sectores de la economía.

Después del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se buscó una igualdad ante la ley, el respeto a sus lenguas, cultura, religiones, instituciones y demás. Al proponerse la alternativa de un Estado multicultural se abrieron las puertas para muchas demandas indígenas, guardadas en el cajón de los recuerdos.

El cambio de poder en México, permitió que el Partido Acción Nacional (PAN) trabajara programas para el desarrollo de las zonas indígenas, pero

ahora con un nuevo enfoque, es decir, considerando los intereses federales, estatales y municipales de las regiones indígenas. Pero muy pronto se mostró que la nueva política del presidente Fox Quesada no era radical con respeto a las demandas indígenas. La aprobación del Proyecto de Ley de Reforma Constitucional en Materia de Derechos y Cultura Indígena, aprobada en el 2001, dejó mucho que desear en las demandas indígenas. Lo que significa un retroceso en los acuerdos de los pueblos indígenas y el gobierno.

Se transforma el Instituto Nacional Indigenista (INI), en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), como un órgano público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa. Entre los objetivos de la CDI están: orientar, coordinar, promover, apoyar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas (CDI, 2004).

En los años de 2001 al 2003, el gobierno propuso iniciativas de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Estos cambios fueron promovidos como respuesta a muchas demandas de la población en general, en este momento el nuevo gobierno trató de acrecentar la credibilidad de su partido. A nivel nacional, se buscó una nueva relación entre la sociedad, gobierno e instituciones y los pueblos indígenas. Para lograr estas metas se destinó un mayor presupuesto para la superación de los rezagos en la Administración Pública. Con lo cual se mostró que lo que estaba en la mesa de aquel momento no eran las demandas indígenas, sino la construcción de un nuevo aparato estatal. En lo que respecta a los pueblos indígenas en los tres primeros años el Ejecutivo Federal le dio importancia a:

- A.-La promoción de reformas constitucionales y legales para el reconocimiento de los derechos a los pueblos y comunidades indígenas.
- B.- La promoción y consolidación de una reforma institucional para la creación de un nuevo modelo de atención para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades del país.
- C.- Uso óptimo de los recursos presupuestales” (CDI, 2004, p. 11).

Los tres niveles de gobierno, es decir, el federal, estatal y municipal serán los encargados de establecer las instituciones y determinar las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos indígenas en el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades. Es decir, una política dictada desde arriba, para delimitar las obligaciones federales, estatales y municipales con el fin de abatir las carencias en las comunidades indígenas,

pero dando mayor peso a los objetivos federales, dejando en segundo lugar las demandas locales indígenas.

Posiblemente se realizaron estas metas con la idea de disminuir las diferencias sociales entre los municipios y las capitales de los estados, buscando el impulso de la infraestructura en los municipios, pero como sabemos, algunos pueblos indígenas viven en zonas relativamente aisladas y dotarlos de infraestructura puede ser contraproducente, tal vez lo mejor sería dar respuesta a algunas de sus demandas que ellos consideran básicas que el de dotarlos de infraestructura.

Este cambio en medida se debe a los propios pueblos indígenas que han buscado aminorar sus diferencias sociales y económicas en el espacio geográfico que habitan con respecto a otros grupos que constituyen la sociedad mexicana. La diferenciación espacial se da en diferentes niveles: municipal, estatal y nacional; veamos por ejemplo las notas periodísticas del estado de Oaxaca.

Algunas notas periodísticas acerca de los derechos humanos en el Estado de Oaxaca

17 de junio de 2003, Boletín ONU /03/042

El relator especial de las Naciones Unidas para la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los Indígenas, en su visita a varios estados de México, entre los que figura Oaxaca menciona lo siguiente: A pesar de que en los últimos años se han producido avances constitucionales en México, en materia de reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, y de los derechos de los pueblos indígenas, todavía existen grandes retos a los que debe enfrentarse el país en la consecución de la protección y promoción efectiva de los derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas, sobre todo en: conflictos agrarios no resueltos, la existencia de la discriminación en materia de procuración y administración de justicia, desplazamiento involuntario de población, así como, amenazas de desalojos y reubicaciones por motivos diversos, los cuales mantienen a los afectados en situación de inseguridad y vulnerabilidad. Además reporta la “militarización” y presencia de grupos armados acusados de ser “paramilitares” aunado a la extrema pobreza y la falta de servicios básicos, como salud, vivienda, educación bilingüe e intercultural en que viven los indígenas (Stavenhagen, 2003).

Miércoles 16 de julio de 2008, Jornada

Chihuahua, primer lugar en abusos de militares: CNDH. José Luis Soberanes Fernández, informó que en 15 ciudades de esa entidad, de acuerdo con las denuncias presentadas, los soldados entraron en forma arbitraria a los domicilios y llevaban las caras tapadas con pasamontañas, catearon casas, rompieron puertas, amagaron con armas a los ocupantes de las viviendas, los menores fueron colocados de rodillas o aventados al piso, y vieron que “sus progenitores son golpeados o sacados a empujones de su domicilio”.

Agrega que en algunos estados de México entre ellos Oaxaca los militares que combaten el narcotráfico han cometido injusticias, muestra de ello son las quejas con denuncias similares: “tortura, detenciones ilegales, robos, allanamientos, cateos y golpes” (Ballinas, 2008).

México, D.F., 06 08 2008, Proceso.

Verificará CIDH la situación de los derechos humanos en Oaxaca. A invitación expresa del gobierno de Felipe Calderón y con el propósito de verificar “la situación de derechos humanos en el Estado de Oaxaca”, una delegación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) visitó México del 6 al 11 de agosto con último episodio de un prolongado enfrentamiento entre el gobernador de Oaxaca, Ulises Ruiz, y opositores, que lo acusan de corrupto y represor, a mediados de julio se registraron una serie de enfrentamientos entre policías y manifestantes, con el resultado de un activista indígena gravemente herido por la policía (Proceso, 2008).

07.08.2008, Voz e imágenes de Oaxaca

Chocan APPO y priístas Zaaxchila, acusan al papá del presidente municipal de atacar a balazos a los simpatizantes de la asamblea popular. Simpatizantes de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) se enfrentaron a pedradas contra un grupo de choque contratado por el presidente municipal de Zaachila, Noe Pérez Martínez, así como policías municipales, quienes utilizaron piedras, cohetones y armas de fuego.

Con barricadas, pobladores evitaron que el gobernador del Estado, Ulises Ruiz Ortiz, acudiera a esta comunidad, donde sostendrían una gira de trabajo (Ruiz, 2008).

Conclusión

A pesar de que se ha buscado aminorar las desigualdades sociales y económicas entre los Pueblos indígenas del mundo y de México, sólo hay logros muy localizados.

Algunos pueblos y municipios indígenas reciben más apoyos que otros por parte de las dependencias gubernamentales, creando desigualdades sociales, económicas, políticas culturales, etc., dentro de las comunidades.

La política del Estado mexicano no ha cambiado con respecto al desaparecido INI, ahora CDI. El discurso oficial aseguró grandes cambios, pero estos no aparecen representados en las zonas indígenas. Los apoyos a programas sólo han beneficiado a un pequeño número de indígenas, sin cambiar radicalmente la situación social, económica en la que viven. Por su parte la sociedad en su conjunto ha tratado de cambiar esta situación, pero las demandas de los pueblos indígenas han quedado en segundo término, con respecto a las necesidades del Estado en esta materia.

Los indígenas han logrado ser partícipes de su propio desarrollo; trabajando en algunas dependencias gubernamentales, pero no está en sus manos las decisiones importantes. Las demandas de la población indígena han quedado en segundo lugar con respecto a las demandas federales. Se siguen dictando desde arriba el quehacer a las dependencias gubernamentales y primeramente se ha buscado los objetivos federales y no los intereses de las comunidades.

Los apoyos para las zonas indígenas ya no son responsabilidad de una institución, sino de todas, es lo que se llama, "Principio de transversalidad".

El tema de la autonomía indígena sigue sin ser abordado por el Estado, los indígenas por el contrario lo retoman y argumentan que no es la separación del Estado lo que les interesa, sino que se dé respuesta a sus derechos, demandas; tratando de conservar sus costumbres, tradiciones, cultura y religión.

Los apoyos programados sólo han beneficiado a un pequeño número de indígenas, sin cambiar radicalmente la situación social, económica en la que viven. Hablar de un cambio radical por parte del nuevo partido en el poder es muy prematuro, todavía queda mucho por hacer por los derechos humanos de los países en desarrollo y sobre todo en los Estados que tienen un grueso importante de pueblos indígenas en su territorio. Como lo mencionan los informes periodísticos, muchos abusos quedan impunes.

Referencias

- Ballinas Víctor (2008). Chihuahua, primer lugar en abusos de militares: CNDH [Documento en línea]. Disponible: www.jornada.unam.mx [Consulta: 2008, Julio 6].
- CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2004). Acciones de Gobierno para el Desarrollo integral de los Pueblos Indígenas 2001 – 2003.
- Censo General de Población y Vivienda 2000 (2000).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2008. (2008).
- Esquivel Gerardo (2008). Geografía y Desarrollo económico. México [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubR-389.pdf> [Consulta: 2008, Septiembre 7].
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas, 2007. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> [Consulta: 2008, Julio 17].
- ONU (1998). Declaración Universal de los derechos Humanos, 1998 [Documento en línea]. Disponible: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> [Consulta: 2008, Julio 17].
- Proceso (2008). Verificará CIDH la situación de los derechos humanos en Oaxaca [Documento en línea]. Disponible: <http://www.proceso.com.mx/noticia.html?sec=0&nta=52854> [Consulta: 2008, Agosto 6].
- Pronunciamiento sobre la inexplicable sustitución del director de Radio Universidad de la ciudad de Oaxaca (2008) [Documento en línea]. Disponible: <http://oaxacadiario.blogsome.com/2008/08/06/pronunciamiento-sobre-la-inexplicable-sustitucion-del-director-de-radio-universidad-de-la-ciudad-de-oaxaca/> [Consulta: 2008, Agosto 6].
- Rodolfo Stavenhagen (2000). Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, México.
- Rodolfo Stavenhagen (2003). Boletín ONU [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cinu.org.mx/prensa/comunicados/2003/PRO3042InvDhStavenhagen.htm> [Consulta: 2008, Julio 17].
- Ruiz Jaimes Eliza (2008). Derechos humanos y cuestiones indígenas ONU [Documento en línea]. Disponible: <http://www.narconews.com/otroperiodismo/es.html> [Consulta: 2008, Agosto 7].
- Sepúlveda César (2006). Derecho Internacional, México.

El autor

Carlos García Medina

Doctor en Ciencias Geográficas, Especialidad en Geografía económica, social y política, Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia, 2004; Maestría en Planeación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 1999; Licenciado en Geografía UNAM, 1997. Profesor-Investigador, Titular A. Universidad del Istmo, Campus Ixtepec, Oaxaca, México. garciayyo@yahoo.com.mx, cgarcia@bianni.unistmo.edu.mx y garciamedi@hotmail.com. Ciudad Universitaria s/n, Cd Ixtepec, Oaxaca, C.P. 70110, Tel. (971) 71 4 83 37.

Un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de matemática

Fredy González

*Núcleo de Investigación en
Educación Matemática "Dr. Emilio Medina"*

*UPEL Maracay- Venezuela
fredygonzalez1950@gmail.com*

RESUMEN

Se expone un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de Matemática, construido a partir del ensayo de una innovación educativa, desarrollada con estudiantes para profesor en una universidad venezolana de formación docente, apoyada en la Educación Crítica de la Matemática, el Aprendizaje Colaborativo, y el Aprendizaje por Inmersión, y sustentada en una estrategia de investigación acción-reflexión. Del modelo se destacan los aspectos siguientes: supuestos científicos e ideológicos que sirven de base a la interpretación de la realidad escolar, conceptualización acerca del aula de clases, los fines educativos hacia donde se orienta el quehacer didáctico, y principios didácticos sobre los que se sustenta la práctica escolar. El ensayo mostró cambios en concepciones, actitudes y creencias de los alumnos en cuanto al significado de la profesión de docente de Matemática.

Palabras clave: Formación Inicial de Docentes; Educación Matemática; Pedagogía Crítica; Mediación Sociocultural.

ABSTRACT

A didactic model for the initial formation of teachers of mathematics

We expose a didactic model for the initial formation of teachers of mathematics, built from the trial of an educational innovation, deve-

Recibido: octubre 2009

Aceptado: diciembre 2009

loped with student of pedagogy at a Venezuelan educational formation university, supported by the critical education of Mathematics, Collaborative Learning, Learning by Immersion, and supported by a action-reflection investigation strategy. The Model highlights the following aspects: scientific and ideological assumptions which serve as base for the interpretation of the school reality, conceptualization about the classroom, educational purposes to where the didactic task is oriented and didactic principles on which the school practice is based. The trial showed changes in concepts, attitudes and beliefs of the students about the meaning of the Mathematics teaching profession.

Keywords: Initial Teacher formation, Mathematics Education, Critical Pedagogy, Sociocultural mediation.

RESUMÉE

Un modele didactique pour la formation initiale d'enseignants en mathématiques

Dans ce travail l'on montre un modèle didactique pour la formation initiale d'enseignants en Mathématiques. Ce modèle a été construit à partir d'une innovation éducative faite par des étudiants et un professeur appartenant à une université vénézuélienne, spécialisée en formation d'enseignants. Le modèle créé est basée sur l'Éducation Critique des Mathématiques, l'Apprentissage Collaboratif, et l'Apprentissage par Immersion; grâce à la stratégie de recherche action - réflexion. Dans ce modèle l'on peut remarquer des propositions scientifiques et idéologiques servant de base à l'interprétation de la réalité scolaire, à la conceptualisation des salles de classes, et aux principes didactiques régissant la pratique éducative. Le modèle a comporté des changements de conceptions, des attitudes et des croyances des étudiants en ce qui concerne la signification de la profession d'enseignement en Mathématique.

Mots clés: Formation initiale d'enseignants, mathématiques, pédagogie critique, médiation socioculturelle.

RESUMO

Um modelo didático para a formação inicial de professores de matemática

Ele descreve um modelo didático para a formação inicial de professores de matemática, construído a partir do ensaio de uma inovação educacional, desenvolvido com alunos em uma formação universitária de professores da Venezuela, apoiada pela revisão de Educação da Matemática, Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem de imersão, e apoiada por uma estra-

tégia de reflexão da pesquisa-ação. Modelo destaca os seguintes aspectos: pressupostos científicos e ideológicos subjacentes à interpretação da realidade escolar, a conceituação sobre a sala de aula, os fins educativos, onde a tarefa é orientada para o ensino e didática baseada em princípios que escola prática. O estudo mostrou mudanças de conceitos, atitudes e crenças dos estudantes sobre o significado da profissão de ensino de Matemática.

Palavras-chave: formação inicial de professores, Educação Matemática, Pedagogia Crítica, a mediação sociocultural.

Introducción

La formación inicial de profesores que enseñan Matemática puede ser asumida como un proceso de cambio conceptual y contextual (Mellado Jiménez, 2004), es decir, de disolución progresiva y gradual de las concepciones y creencias, propias de una vieja cultura matemática escolar, que los estudiantes para profesor han derivado a partir de su experiencia previa como alumnos a lo largo de las diferentes etapas de su tránsito por la escuela; por ello, tal formación de propiciar oportunidades para que los alumnos vivencien por sí mismos nuevas formas de aprender Matemática y se involucren personalmente en situaciones de aprendizaje y enseñanza como las que se espera que ellos sean capaces de diseñar y gestionar durante el ejercicio profesional de su rol como profesor de Matemática.

Sin embargo, esto no es lo que ocurre con la mayoría de los programas, actualmente existentes, de formación inicial de profesores; en ellos, de acuerdo con lo expuesto por González (2000a) son apreciables debilidades tales como las siguientes: (a) Plantean una transformación lineal del contenido disciplina; (b) Ofrecen una visión de la Matemática como una disciplina neutral, objetiva, abstracta e independiente del entorno cultural; (c) Consideran al profesor como un transmisor oral, claro y ordenado de los contenidos matemáticos; (d) Enfatizan el aprendizaje memorístico por recepción; (e) Consideran al alumno como un agente pasivo e individual en el proceso de aprendizaje; (f) Sostienen que las ideas previas de los alumnos constituyen errores que deben ser eliminadas mediante la instrucción; (g) Afirman que la enseñanza de la Matemática consiste en la transmisión al alumno de una verdad sustentada en las propias leyes internas de la matemática (h) Adoptan una concepción mecanicista de la evaluación; (i) Presentan una organización curricular aditiva; (j) Enfatizan, en la enseñanza de la matemática, los aspectos instrumentales de ésta; y, (k) No utilizan los problemas, sino meros ejercicios.

En tales programas subyace la idea de acuerdo con la cual la formación consiste en la apropiación, por parte del futuro profesor de Matemática, de un conjunto de Técnicas, Recursos, Procedimientos didácticos generales aplicables a la instrucción de objetos y procesos matemáticos; además, implícitamente asumen que el aprendizaje se produce por Recepción de Información, y que la didáctica consiste en la aplicación de nociones genéricas a casos particulares, que deben ser reproducidas por los alumnos; en este caso, saber Matemática es el conocimiento de algoritmos y el desempeño en Matemática consiste en manejo idóneo de símbolos (Azcarate Goded y Cardeñoso, 1998).

Las debilidades antes señaladas, así como también las concepciones ontológica, epistemológica y pedagógica expuestas en el párrafo anterior, hacen perentorio el desarrollo de programas de formación inicial que las superen y cuya implementación haga esperable procesos formativos más idóneos. Es esto lo que se aspiró con el estudio que en el presente trabajo se reporta, y en el cual, siguiendo los planteamientos de Cañal y Porlán (1987), se expone un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de Matemática, construido a partir del ensayo de una innovación educativa, desarrollada con estudiantes para profesor en una universidad venezolana de formación docente.

En el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes referencias teórico-conceptuales: postulados de la Educación Crítica de la Matemática (Mora, 1999; Skovsmose, 1994, 1999); implicaciones del Constructivismo Sociocultural (Quiñones, 2003); las concepciones propias del aprendizaje colaborativo (Zañartu, 2003; Araújo y Borba, 2004; Fiorentini, 2004); el concepto de Aprendizaje por Inmersión (Díaz Barriga, 2004) en el contexto de prácticas realizadas en comunidad (Lave, 1991; Wenger, 2001); el papel de la metacognición en la regulación de procesos autoformativos (González, 1993/96); y la función de la escritura en procesos de formación profesional (Parateli, Cristovão, Abreu y Pontes, 2006; Powell y Bairral, 2006).

El modelo destaca: trascendencia de las interacciones comunicativas en el aula; implicaciones de las creencias sobre los objetos matemáticos en estudio; dinámica de las relaciones entre saber y poder en el aula; expectativas mutuas docente-alumnos; implicaciones del Contrato Didáctico, compromisos asociados con la planificación y el desarrollo de las actividades de aula, los aspectos afectivo emocionales de las situaciones de evaluación. En este artículo se rinde cuenta de los aspectos conceptuales referidos a los componentes del modelo propuesto.

Aspectos Conceptuales

En el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes referencias teórico-conceptuales: postulados de la Educación Crítica de la Matemática (Mora, 1999; Skovsmose, 1994, 1999) de acuerdo con los cuales los procesos de apropiación de procesos y productos matemáticos han de tener presente consideraciones de carácter político asociadas con aspectos tales como la no neutralidad de la Matemática; implicaciones del Constructivismo Sociocultural (Quiñones, 2003), en cuyo marco se afirma que el aprendizaje requiere de la actuación consciente y protagónica del propio aprendiz en un contexto social y culturalmente condicionado; las concepciones propias del aprendizaje colaborativo (Zañartu, 2003; Araújo y Borba, 2004; Fiorentini, 2004), que reconocen el papel que desempeñan los pares (condiscípulos) del aprendiz en la robustez del aprendizaje que este puede lograr; además, se adoptó el concepto de Aprendizaje por Inmersión (Díaz Barriga, 2004), es decir enmarcado en el contexto de prácticas realizadas en comunidad (Lave, 1991; Wenger, 2001); así como también se reconoció el papel que juega la metacognición en la regulación de procesos autoformativos (González, 1993/96); y el de la función de la escritura en procesos de formación profesional (Parateli, Cristovão, Abreu y Pontes, 2006; Powell y Bairral, 2006).

La Noción de Modelo Didáctico

En este trabajo se asume la definición aportada por Cañal y Porlán (1987) quienes afirman que un modelo didáctico es “una construcción teórico-formal que, basada en *supuestos científicos e ideológicos*, pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines” y, además, permite ofrecer respuestas plausibles a las siguientes interrogantes: *¿cómo se conceptualiza el aula?*; *¿cuáles son los fines educativos hacia donde se orienta el quehacer didáctico?*; y, *¿sobre cuáles principios didácticos se sustenta la práctica escolar?*; esta conceptualización puede apreciarse en la Figura 1.

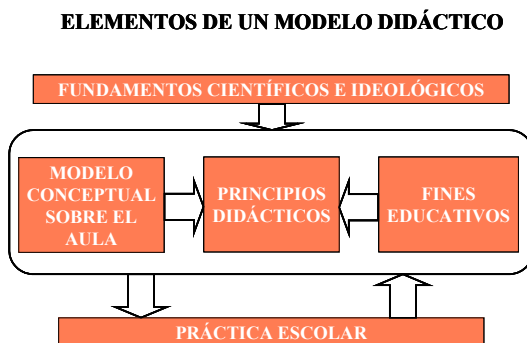


Figura 1. Elementos de un Modelo Didáctico (Tomado de Cañal y Porlán, 1987)

Los Encuentros Presenciales de Trabajo (EPT) como Práctica Escolar de un Modelo Didáctico para la Formación Inicial de Profesores de Matemática

Tomando en cuenta la propuesta conceptual de Cañal y Porlán (1987) fue que se concibió el modelo didáctico basado en la realización de Encuentros Presenciales de Trabajo (EPT) específicamente orientado hacia la formación inicial de profesores de Matemática; las premisas adoptadas para la proposición del modelo basado en los EPT fueron las siguientes: (a) El aprendizaje es más probable cuando se comparten experiencias individuales con otros; y, (b) Es posible asumir el aula de clases como el espacio de actuación de una comunidad de aprendizaje derivado de la producción de conocimientos basada en la investigación; a continuación se explicitarán los cinco componentes del modelo didáctico propuesto, a saber: fundamentos científicos e ideológicos; modelo conceptual sobre el aula, principios didácticos, fines educativos y práctica escolar.

Fundamentos Científicos e Ideológicos

Los fundamentos del Modelo Didáctico basado en los EPT (MD-EPT) son los siguientes:

1. **Epistemología de la Práctica:** la práctica ha de ser concebida no como un espacio para la reproducción de conocimientos sino, fundamentalmente, como el ámbito para la producción de conocimientos y saberes profesionales en torno al quehacer docente.
2. **Reflexión sobre la Práctica:** la actividad que lleva a cabo el docente en su propia cotidianidad, convertida en motivo de reflexión, da lugar a procesos de cambio conceptual que tienen implicaciones sobre la gestión que realiza de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Matemática.
3. **Des-lugarización de los espacios de Aprendizaje:** el aula, como recinto cerrado y acotado, no es el único lugar de aprendizaje; por el contrario, éste es posible en muchos ámbitos diferentes del aula como se la concibe habitualmente.
4. **Fundamentos Epistemológicos del Aprendizaje:** el proceso de apropiación de conocimientos es una construcción socioculturalmente mediada
5. **Visiones Acerca de la Educación Matemática:** la formación matemática de una persona no ha de limitarse a la consideración de sus aspectos conceptuales sino que debe abarcar sus notas distintivas tanto en el ámbito afectivo como sociales, especialmente los que vinculan al quehacer matemático con la formación de ciudadanía.

6. **Investigación Situada:** los procesos de investigación se conciben como búsqueda disciplinada de información para responder las preguntas de interés indagatorio en torno de asuntos situados en el entorno próximo del profesor o de sus estudiantes.
7. **Neurodidáctica:** los conocimientos acerca de cómo aprenden las personas, logrados mediante la investigación en ciencias cognitivas, son susceptibles de ser usados didácticamente para la gestión de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Matemática.

Modelo Conceptual sobre el Aula

El aula de clase no se asume como un conglomerado de individuos (alumnos) que interactúan aisladamente con otro superior (el profesor) sino, contrariamente, como comunidad de aprendizaje, la cual según Torres (2004: 1) ha de entenderse como:

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

En el caso de la formación inicial de profesores de Matemática, el proyecto está vinculado con la preparación para la puesta en juego, profesionalmente, de habilidades, destrezas y competencias relacionadas con la gestión de los procesos de estudio, aprendizaje y enseñanza de esta disciplina; dicha preparación se realiza en un clima de cooperación y acompañamiento solidario por parte de un experto quien es formador de formadores.

Principios Didácticos

La clase no se asume como una instancia durante la cual el docente (presunto sabio) transmite expositivamente su saber a quienes, presuntamente, no lo tienen (alumnos, i.e ad lumen, sin luz); sino, por el contrario, como una oportunidad que les permite a todos (docente y estudiantes) compartir experiencias directas con el objeto de estudio, en este caso, productos y procesos propios de la Matemática.

Fines Educativos

Desde el punto de vista de su intencionalidad el modelo didáctico propuesto se orienta hacia el logro de los siguientes propósitos:

1. **Ruptura del Monopolio del Saber:** en este sentido se pretende democratizar los procesos de producción de saberes en el aula, planteando que tanto el docente como los estudiantes son poseedores de conocimientos matemáticos en diferentes niveles, y que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el salón de clases debe propiciar la disminución de la distancia semántica que separa a uno de los otros mediante prácticas didácticas de acompañamiento mediacional.
2. **Emancipación Cognitiva del Estudiante:** contrariamente a lo que ocurre en los programas tradicionales de formación inicial de profesores, en el que se propone asociado con el que aquí se plantea, se propicia la supresión de la concepción de acuerdo con la cual el alumno es cognitivamente minusválido; por el contrario, se aspira que el estudiante desarrolle niveles suficientemente altos de autonomía cognitiva de modo que pueda poner en juego estrategias idóneas de autorregulación de su propio aprendizaje.
3. **Desarrollo en el Futuro Profesor de Matemática: de una Conciencia Crítica (Díaz, s/f)** es decir la posibilidad de que ponga en juego procesos de pensamiento que le permitan analizar juzgar y, si es preciso, disentir de los objetos, procesos y productos curricular, pedagógica, didáctica, u organizacionalmente pretendidos y, al mismo tiempo, exponer fundamentada, adecuada y robustamente los argumentos sobre la base de los cuales fundamenta los puntos de vista que sostiene en relación con los asuntos que eventualmente estén siendo sometidos a consideración.

Práctica Escolar

Los Encuentros Presenciales de Trabajo (EPT) constituyen la proposición que, en este modelo, se ofrece como su práctica escolar; dichos encuentros propician la construcción de una relación dialógica que considera pares a los protagonistas del hecho educativo matemático escolar; esto significa que, en el aula de clases de matemática, los vínculos entre el profesor de la asignatura y los estudiantes se conciben como relaciones orientadas hacia la construcción conjunta de saberes en torno a procesos y productos matemáticos específicos (González, 2000b).

Los protagonistas de tales EPT, al interactuar dialécticamente, dan lugar a intercambios simbólicos, basados en el logro de objetivos comunes; esto

sienta las bases para concebir al aula como una comunidad de aprendizaje, en la que profesores y estudiantes desempeñan roles (González, 2000a) y funciones específicas; al primero le corresponde: seleccionar activadores cognitivos de aprendizaje (Delgado y González, 2008); planificar situaciones didácticas (Brousseau, 1998); proponer situaciones problemáticas (González, 2004); observar participativamente los acontecimientos que se suscitan en el aula; acompañar mediacionalmente el progreso de sus alumnos; proporcionarles información en torno a su desempeño académico; realizar exposiciones idóneas en relación con temas específicos.

Los estudiantes, por su parte, tienen como compromiso fundamental participar protagónicamente en el proceso de construcción de su propio aprendizaje; para ello, deben: realizar esfuerzos honestos en la búsqueda de solución a los problemas matemáticos que se les formulan; compartir sus saberes y logros con sus pares, integrantes de su comunidad de aprendizaje; socializar sus conocimientos tanto en el ámbito escolar como en extraescolar; esforzarse en incrementar su pericia en la ejecución de las tareas propias del quehacer matemático escolar; robustecer su auto-concepto matemático; lograr un nivel cada vez más alto de motivación hacia la Matemática; reconocer el carácter humano de la actividad matemática; y, ampliar su competencia lingüística en Matemática.

Se tiene así que los Encuentros Presenciales de Trabajo (EPT) constituyen una modalidad de trabajo en el aula de clases que genera múltiples interacciones vinculadas con procesos de construcción del conocimiento matemático; en dichos procesos subyace una organización del aula que se manifiesta en tareas que están orientadas hacia el logro de ciertos fines y, a la vez, definen actividades que están vinculadas con los roles diseñados por el profesor (Facilitador, Mediador, Investigador) y con las funciones de los alumnos (aprendiz, Investigador)

Los aspectos fundamentales de los Encuentros Presenciales de Trabajo, se formulan a continuación.

1. Constituyen oportunidades para compartir aquello de lo cual los estudiantes se han apropiado, idiosincrásicamente, durante sus contactos directos (extraaula) con los objetos (procesos y productos) matemáticos en estudio
2. El trabajo didáctico dentro del aula se desarrolla en un ambiente democrático e interactivo
3. Los alumnos y el profesor debaten en torno a temas generales de interés común
4. Se propicia la generación de reflexiones acerca del significado de la profesión de profesor de Matemática

5. Se estimula el examen crítico de los retos implicados en el cambio desde la condición de estudiante hacia la de profesional de la docencia

Principios de los Encuentros Presenciales de Trabajo

Entre los fundamentos que subyacen en esta proposición didáctica pueden ser mencionados los siguientes:

1. Los estudiantes se sumergen en experiencias sociales que les permiten *apropiarse idiosincrásica y vivencialmente del significado de la profesión de profesor de matemática*.
2. El trabajo con los problemas matemáticos brinda oportunidades para *utilizar una multiplicidad de medios expresivos: visuales, auditivos y lingüísticos*.
3. *En las interacciones dentro del aula, se valorizan las experiencias previas como alumno de matemática de modo que puedan hacerse conscientes de la huella que tales experiencias les han dejado en cuanto a actitudes, concepciones y creencias*.
4. Se asume la premisa de acuerdo con la cual la producción de conocimientos constituye una *enriquecedora experiencia indagatoria* que propicia el examen científico de los fenómenos didácticos que acontecen durante la realización de las prácticas de aula.
5. Se propone que en el aula de clases, el profesor, más que respuestas, lo que debe hacer es *plantear preguntas*.
6. Se propician *oportunidades para que el alumno argumente razonadamente sus decisiones*; esta habilidad argumentativa tendrá una interesante proyección en su formación como ciudadano puesto que se hará consciente de la necesidad de superar la arbitrariedad y el capricho en los planteamientos, valorando el consenso y el acuerdo entre iguales
7. Se estimula la *transferencia del control* desde el docente hacia el alumno, procurando que éste se responsabilice de su propio aprendizaje.
8. El aula de clases de matemática es asumida como un *espacio para la formación de ciudadanos*; por tanto, los EPT deben: (a) darse en un clima donde se respeten los pensamientos y las ideas de cada quien; (b) propiciar el uso de la comunicación para la generación de opciones de solución a los conflictos que puedan suscitarse; (c) brindar oportunidades para que todos los actores puedan expresarse; (d) valorar por igual tanto los derechos colectivos como los individuales; (e) estimular el reconocimiento del sentido de lo colectivo.
9. Se pretende *superar el predominio, en el aula de clases de matemática, de la visión reproductivista estimuladora del apuntismo* (réplica fidedigna, sin

reflexión, de lo que dice y escribe el profesor), se suscribe el uso del diario, un recurso donde el alumno registra, pormenorizada y sistemáticamente “todas las situaciones que acontecen tanto a nivel interno de su persona durante el curso de la asignatura como desde la dinámica de la clase”

10. *Se apoya la apropiación idiosincrásica del conocimiento*: identificación de los objetos de conocimiento; captación de su sentido; autorreflexión acerca del grado de dominio; reconocimiento de medios disponibles; identificación de inconsistencia; valoración positiva del objeto de estudio; negociación de significados.

Referencias

- Araújo, J. y Borba, M. (2004). Construyendo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. Em: M. de C., Borba y J. Araújo. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. SP, Br.: Autêntica Editora, Cap. 1, 25-46.
- Azcárate Goded, P. y Cardeñoso, J. (1998). La formación inicial de profesores de Matemáticas, finalidades, limitaciones y obstáculos. *Investigación en la Escuela*, N° 35, 77-85.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cañal, P. y Porlán, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. *Enseñanza de las ciencias* 5(2), 89-96
- Delgado, B. y González, F. (2008). *Metabolización de Información: un modelo dinámico para interpretar el proceso de producción de conocimiento*. Enviado para publicación en Revista Investigación y Postgrado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Díaz Barriga, F. (2004). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz, C. (s/f). *Conciencia Crítica*. Documento en Línea. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/conciencia_critica.pdf. Consulta: 03/10/2008. 03:30
- Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?. Em: M. de C., Borba y J. Araújo. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. SP, Br.: Autêntica Editora, Cap. 2, 47-76.
- González, F. (1993/96). *Acerca de la Metacognición*. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>.
- González, F. (2000a, junio). Los nuevos roles del profesor de matemática: retos de la formación de docentes para el siglo XXI. *Paradigma*, XXI (1), 139-172.

- González, F. (2000b). *Programa ALIEM XXI. Agenda latinoamericana de Investigación en Educación Matemática para el siglo XXI*. Documento presentado en la V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur, del 10 Al 14 de Enero del 2000. Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile.
- González, F. (2004). Cómo desarrollar clases de matemática centrada en resolución de problemas. *Cuadernos Educere N° 5*. ULA (Mérida): Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente.
- Lave, J. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martínez, O. (2008). *Creencias y Concepciones en Encuentros Edumáticos*. Tesis Doctoral No Publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Pedagógico de Caracas.
- Mellado Jiménez, V (2004, octubre). *¿Podemos los profesores de ciencias cambiar nuestras concepciones y prácticas docentes?* Ponencia Presentada en las VI Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Buenos Aires (Argentina), 7, 8 y 9 de Octubre de 2004. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.unex.es/dcem/Vicentepub/com04baire.pdf> Consulta: 30 de septiembre de 2008. 2:53
- Mora, D. (1999, Junio). Concepción integral para el aprendizaje y la enseñanza de la matemática en los diferentes niveles del sistema educativo. *Paradigma*, XX (1), 55-80.
- Parateli, C., Cristovão, E., Abreu, M^a, y Pontes, R. (2006). A Escrita no Processo de Aprender Matemática. Em: D. Fiorentini y E. Cristovão (Org.). *Histórias e investigações De/Em Aulas de Matemática*. Campinas, SP, Br.:Editora Alínea; Cap. 1, 39-54.
- Powell, A. y Bairral, M. (2006). *A Escrita E O Pensamento Matemático*. SP, Br.: Papirus
- Quiñones Cárdenas, J., (2003). El constructivismo sociocultural como base pedagógica en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*.. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/textos>. Consulta: 10 de marzo de 2007.
- Skovsmose, O. (1994). Towards a Critical Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 27. 35-57.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Una Empresa Docente, Universidad de los Andes. [Traducido por P. Valero del original en inglés Towards a philosophy of critical mathematics education, 1994, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.]
- Torres, R. M^a (2004; octubre 5 y 6). *Comunidad de Aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona (España): Forum 2004. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEduca->

tivodesdeelDesarrolloLocal.pdf Consulta: 02/10/2008 [23:50]

Wenger, E.(2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. B. A.: Paidós.

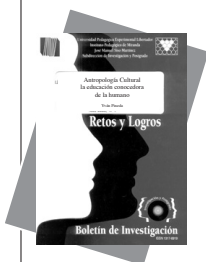
Zañartu Correa, L. M^a. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías)*, V (28). Revista en Línea. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

El autor

Fredy González.

Doctor en Educación. Máster en Matemática. Profesor titular de Matemática y Contabilidad del Instituto Pedagógico de Maracay. Investigador del Centro de Investigaciones Educationales Paradigma (CIEP-IPMAR), Núcleo de Investigación Enseñanza de la Matemática Dr. Emilio Medina (NIEM-IPMAR) y Núcleo de Investigación Investigadores Junior (NIJIPMAR-IPMAR). Celular: 0414-4609532. Correo electrónico: fredygonzalez1950@gmail.com

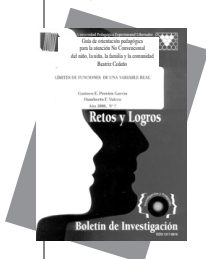
RECOMENDAMOS



ANTROPOLOGÍA CULTURAL LA EDUCACIÓN CONOCEDORA DE LO HUMANO Nº 4 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autor: _____

YVÁN PINEDA



GUÍA DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ATENCIÓN NO CONVENCIONAL DEL NIÑO, LA NIÑA, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD Nº 11 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autor: _____

BEATRIZ CEDEÑO

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

FUNDADOINEX (Instituto Pedagógico
de Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.



Librería APROUPEL (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas)



Subdirección de Investigación y Postgrado
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)



Prospectiva, cambio y cultura organizacional: primera aproximaciones

Katiuska Gutiérrez R.
Universidad Nacional Abierta
kgutierrez@una.edu.ve

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión en torno a los constructos prospectiva, cambio y cultura organizacional, en las instituciones de educación superior (IES) y su importancia especialmente para las venezolanas, sin pretensión de ser exhaustiva y desde un primer acercamiento teórico conceptual, apoyado en una estrategia metodológica documental, combinada con la experiencia de la autora en un Sistema de Educación a Distancia.

De la discusión conceptual y de la experiencia citada se deriva: a) la necesidad de concebir a las IES como espacios de gestión donde confluyen y se administran recursos de diversa índole lo que hace necesaria su coordinación eficiente, b) el papel estratégico que para la gestión cumple la prospectiva, considerando su función de anticipación como hoja de ruta hacia la situación futura y c) la prospectiva, el cambio y la cultura organizacional son constructos íntimamente relacionados, pues el proceso de formulación de políticas y de gestión institucional hacia la situación deseada no es ajeno al sistema cultural existente en cada una de ellas. Lo anterior permite afirmar que la tríada teórica-conceptual propuesta, implica asumir a la gerencia en las IES como un proceso dinámico, integral y multidimensional.

Palabras clave: cambio, cultura organizacional, instituciones de educación superior, prospectiva universitaria.

Recibido: agosto 2009
Aceptado: octubre 2009

ABSTRACT

Prospective, exchange and organizational culture: first approaches

This article proposes a reflection on the constructs: prospective, change and organizational culture in higher education institutions (HEIs) and their importance especially for the Venezuelans, without claiming to be exhaustive and at an early conceptual theoretical approach, supported by a methodological document strategy, combined with the experience of the author in a Distance Education System. From The conceptual discussion and the experience cited we derive: a) the need to develop the HEI as spaces of management where they confluence and administrate resources of diverse nature which calls for effective coordination, b) the strategic role that for the management is complied by the prospective, considering his role as a roadmap to the future situation and c) the prospective the change and the organizational culture are intimately related constructs because the process of policy formulation and institutional management to the desired situation is not outside the cultural system which exists in each of them. This triad allows to state that theoretical and conceptual proposal involves taking management in HEIs as a dynamic, comprehensive and multidimensional process.

Keywords: change, organizational culture, higher education institutions, university prospective.

RESUMÉE

Prospective, changement et culture organisationnelle: Premieres approches

On propose dans cet article une réflexion à propos les concepts de prospective, changement et culture organisationnelles dans les institutions d'éducation universitaire (IEU), et leur importance spécialement pour celles du Venezuela. Cette étude est basée sur une stratégie méthodologique documentaire, combinée avec l'expérience de l'auteur dans un Système d'Education à Distance. À partir de la discussion conceptuelle et de l'expérience citée a surgi : a) la nécessité de concevoir les IEU comme des espaces de gestion ou se rejoignent et se gèrent quelques recours, ce qui fait nécessaire leur coordination efficace, b) le rôle stratégique de la prospective pour la gestion, vu que la fonction de la prospective c'est celle de guider vers l'avenir, et c) la prospective, le changement et la culture organisationnelle sont des concepts très liés, donc le processus de formulation de politiques et de gestion institutionnelle vers la situation souhaitée n'est pas contraire au système culturel existant dans chacune. Tout cela permet d'affirmer que le triangle théorique-conceptuel proposé, implique assumer la gérance chez les IEU comme un processus dynamique, intégral et multidimensionnel.

Mots clés: Changement, culture organisationnelle, institutions d'éducation universitaire, prospective universitaire.

RESUMO

Prospetiva, câmbio e cultura organizacional: primeira abordagem

Este artigo propõe uma reflexão sobre a previsão de conceitos porspetiva, mudança e cultura organizacional em instituições de ensino superior (IES) e sua importância especialmente para os venezuelanos, sem a pretensão de ser abrangente e em uma abordagem conceitual teórico inicial, apoiada por de estratégia metodológica documental, combinada com a experiência da autora em um Sistema de Educação a Distância.

A discussão conceitual e experiência é devido: a) a necessidade de desenvolver as IES como espaços de confluência e de gestão dos recursos controlados de natureza diversa, que requer uma coordenação eficaz, b) o papel estratégico para atender previsão de gestão, considerando seu papel antes como um roteiro para a situação futura e c) a prospectiva, câmbio e cultura organizacional estão intimamente relacionados com construções, uma vez que no processo de formulação de políticas e institucionais de gestão, a situação não desejada está fora do sistema cultural existente em cada um deles. Esta tríade permite afirmar que a proposta teórica e conceitual envolve a retirada de gestão em instituições de ensino superior como um processo dinâmico, abrangente e multidimensional.

Palavras-chave: mudança, cultura organizacional, as instituições de ensino superior, universitário em potencial.

Introducción

Este artículo es un primer avance de una investigación en proceso de la autora relacionada con la prospectiva universitaria, inicialmente ubicada en el contexto de la educación a distancia venezolana y circunscrita al contexto de la Universidad Nacional Abierta, sin descartar su análisis en otras instituciones universitarias del país. A tales efectos, se presenta en las líneas sucesivas un abordaje preliminar sobre la relación a nivel teórico-formal entre la prospectiva, el cambio y la cultura organizacional en las Instituciones de Educación Superior.

En este siglo que recién comienza, es innegable que las instituciones de educación superior (IES) están inmersas en contextos signados por acelerados procesos de cambio y transformación, lo cual presiona para que reflexionen

sobre sus modos de funcionamiento y la forma en que se relacionan con la sociedad, de cara a los desafíos que imponen la sociedad del conocimiento.

Dentro de estos procesos de cambio en diversos ámbitos destaca como uno de los más significativos el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics) en el sector educativo. Las IES en Venezuela no escapan a tal situación, y al impacto ocasionado por las Tics y a toda la dinámica social que ha venido experimentando una recomposición en sus estructuras, por lo menos desde las últimas décadas del siglo XX, lo que originó una revisión de los enfoques y paradigmas clásicos con los cuales se analizaba la realidad (Salas, 2006).

La necesidad de cambio y transformación, en el caso de estas instituciones, se percibe como parte de una creciente preocupación por definir una nueva visión de la educación superior que tenga como norte la renovación total del sistema (Muro y Picón, 2005). En esta perspectiva, estudiosos de la problemática universitaria venezolana argumentan que ellas adolecen de una planificación eficiente, donde existe un divorcio entre lo formulado en los planes y la toma de decisiones posteriormente adoptada, escasa cultura de control de la gestión institucional y ausencia de un sistema estratégico de previsión, lo cual les impide generar procesos de cambio direccionados hacia situaciones futuras y factibles que se desean lograr, enmarcado dentro de un rumbo determinado (Pérez. et. al, 1989, UNESCO, 1994, Cedeño, 2002, Gutiérrez, 2006, 2008).

La visión prospectiva y su efectiva inserción en los espacios universitarios, escasamente valorados hasta el momento por algunas de estas instituciones, pasa por reconocer que son sistemas sociales donde coexisten relaciones de diversa naturaleza, del reconocimiento de una visión a largo plazo en sus procesos de planificación como mecanismos para su auto-regulación y de un cambio de percepción que permita vencer el cortoplacismo, la inmediatez y la improvisación de acciones, a favor de un pensamiento estratégico que impregne a toda la organización académica y los sectores asociados a su quehacer, sin que ello implique el abandono de su misión, la pertinencia social y académica y la calidad. Considerarlas de esta forma, nos lleva a relacionar necesariamente el concepto de prospectiva universitaria con los constructos cultura y cambio organizacional.

Este cambio de visión o nueva percepción tan necesaria y requerida en las IES se traduce en lo que Medina (2000) llama *construcción del futuro* concebida como el núcleo temático y conceptual cuyo valor es la naturaleza proactiva, emprendedora, anticipada e inteligente hacia la materialización de un futuro posible, probable y deseado. Sobre la base de estas consideraciones,

y sin querer ser exhaustiva, el artículo que se presenta aspira proponer una reflexión en torno a tres substanciales constructos *prospectiva universitaria*, *cambio* y *cultura organizacional*, a partir de la indagación bibliográfica realizada combinada con una perspectiva autorreferencial pues la autora de este artículo es sujeto de acción de una institución universitaria pública venezolana donde ejerce labores docentes y de investigación. Este proceso ha permitido desarrollar nuevas visiones, interrogantes y reflexiones sobre el deber ser en las universidades y los procesos que se desarrollan en la praxis.

De igual manera, se plantean dos interrogantes hacia donde se dirige la reflexión teórica inicial, a saber: ¿puede la inserción efectiva de la prospectiva en los espacios universitarios coadyuvar a la generación de una cultura estratégica de previsión y anticipación? y ¿existe relación entre la cultura organizacional y la función prospectiva que pudiera ser aplicable dentro de las labores de planificación institucional de los organismos universitarios?. Las anteriores se plantean a la luz de los siguientes objetivos: a) sustentar, desde una perspectiva teórica, la importancia de concebir a las IES como organizaciones y espacios de gestión, b) describir el concepto de prospectiva universitaria como núcleo central y sustento de la reflexión c) establecer analogía a nivel teórico de los constructos *prospectiva*, *cambio* y *cultura organizacional* y d) derivar algunas estrategias organizacionales posibles para las IES como caminos a seguir con miras al logro del futuro identificado como deseado.

La idea central que impulsa la reflexión que será tratada de manera aproximada de acuerdo a todo lo anterior, es la necesidad que reviste para las universidades nacionales de consolidar una cultura de previsión como herramienta para identificar potencialidades actuales y futuras, de cara a los retos y desafíos en función de un horizonte delineado, lo cual no se aleja indudablemente de las necesidades y requerimientos de la masa estudiantil a ser formada y satisfacer así las exigencias sociales de los nuevos tiempos.

Supuestos y/o premisas orientadoras

Los supuestos o premisas que a continuación se enuncian se fundamentan en una serie de observaciones de la autora de este artículo en la vida institucional de la UNA, algunas de las cuales han sido recogidas en investigaciones previas, relacionadas con la línea de investigación *Prospectiva Universitaria*¹, actualmente en formulación. Además, es el resultado de productos investigativos sucesivos² que se van construyendo permanentemente sobre la base de los postulados teóricos y metodológicos en torno a la prospectiva y su inserción en los espacios universitarios. A tales efectos, este artículo desarrolla su reflexión teórico-conceptual a partir de cuatro grandes

supuestos, los cuales se van construyendo de manera permanente como parte de un proceso reflexivo:

1. La prospectiva como proceso, enfoque y función dentro de la planificación en las IES y como actitud proactiva, permite que estas instituciones se abran al entorno y adopten estrategias a lo interno para incorporar los cambios que se demanden, sin descuidar sus especificidades internas.
2. La prospectiva como actitud hacia el futuro, es un proceso reflexivo que está íntimamente ligado a la sensibilización de los cuadros altos y medios de dichas instituciones, en primera instancia; y sobre las áreas problemáticas actuales, para posteriormente identificar estrategias de cambio planificado hacia la situación deseada.
3. Se asume a la prospectiva, y los resultados que genera la aplicación de un staff de sus herramientas, como un marco referencial para la formulación de políticas institucionales que paulatinamente podría generar una consolidación de su cultura estratégica global.
4. Para el reconocimiento y valoración de la prospectiva y la función que desempeña en esos espacios, se requiere incidir en la cultura organizacional, esto es, su sistema de valores compartidos, creencias, la imagen de futuro común que se desea lograr y las resistencias a los cambios.

Las IES como espacios de Gestión Organizacional

El enfoque que sustenta la indagación temática y bibliográfica es el prospectivo, noción que ha evolucionado con el paso de los años y ha llegado a imbricarse con otras nociones como *planificación*, *estrategia* y *cambio*, lo cual le ha permitido adaptarse a las necesidades de los nuevos tiempos.

El nacimiento de la universidad como institución social está en educar individuos para el futuro, es decir, impartir conocimientos, saberes y valores en correspondencia con las exigencias, desafíos y demandas que serán requeridas por las generaciones del mañana. La universidad es una organización social, pues en ella no sólo se toman decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; es además un espacio donde coexisten y se generan procesos para la coordinación y administración de recursos financieros,

-
1. Los interesados en ampliar esta información consultar las siguientes referencias, Gutiérrez (2005, 2006, 2007 y 2008).
 2. Este término guarda relación con lo que Hurtado de B (2000) propone como la holografía o ciclo holístico, donde el investigador centra el desarrollo del proceso investigativo en los objetivos.

humanos y del conocimiento. La preocupación por el tema de la gestión, la calidad, la evaluación y el cambio en estas instituciones ha sido abordada por distintos autores y organismos internacionales desde distintas perspectivas.

La UNESCO (1994) llama la atención sobre la necesidad de mejorar la adecuación de estas instituciones y su calidad, a los fines de colocarla al alcance de todos. Este organismo internacional afirma que el estilo de gestión predominante en las IES de la región de América Latina y el Caribe se ha caracterizado por presentar: a) una administración centralizada, burocrática y en algunos momentos autoritaria, b) una visión de corto plazo en las decisiones adoptadas, c) un aislamiento con el resto de los sectores que componen el tejido social, d) una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas, e) procesos educativos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje y f) un mayor énfasis en los medios y diseños curriculares que en el rol profesional de los docentes.

En respuesta a esta problemática fue elaborado el modelo de gestión GE-SEDUCA propuesto por López y Renaud, entre otros especialistas, (UNESCO, ob.cit) el cual ofrece una propuesta que permite entender a las instituciones educativas como organizaciones y centros de gestión; al mismo tiempo que presenta una serie de instrumentos y herramientas provenientes de los distintos enfoques de la planificación que pueden ser aplicadas en los ámbitos educativos. Dicho modelo es una forma de dar respuesta a las interrogantes claves del proceso de gerencia y posee las siguientes características: a) es descentralizado pues favorece la descentralización de decisiones apoyadas en la gerencia por proyectos o gerencia por operaciones, a fin de organizar a los gerentes en cada área, b) es participativo por cuanto el cambio cultural que requieren las instituciones educativas se apoya en postulados como la participación y el trabajo en equipo, c) es interactivo, porque busca la formación de la inteligencia estratégica de la organización sustentada en la interacción con el medio ambiente, con los beneficiarios y las redes internas, d) es flexible, en cada situación los responsables deciden cuáles técnicas se pueden utilizar para cumplir con los objetivos fijados, e) es holístico ya que el modelo de gestión que se arme debe responder de manera integral y sistémica a las distintas dimensiones del proceso de gestión, f) propicia el cambio, esto es, a partir de la evaluación del modelo en uso se proponen cambios en el estilo de gestión, g) favorece la comunicación y la reflexión porque busca el diálogo y la auto-evaluación, h) cohesiona componentes, pues el cambio cultural requerido debe estar vinculado con las rutinas y el comportamiento cotidiano de la institución en cuestión.

Con respecto a la calidad y evaluación en las IES, Casassus (2007) argumenta que la gestión es en efecto un instrumento de política y debe ser

concebida con una visión e intención transformadora y que los sistemas de medición y evaluación se convierten en modelos fundamentales para producir información necesaria en estos espacios. Dicho de otro modo, sin un buen sistema de información es bastante difícil mejorar el diseño, la ejecución de políticas educativas y la auditoría social, aspectos cruciales de todo el proceso de planificación global de una institución educativa.

Con respecto al cambio y la transformación universitaria, Carvajal (2006) plantea la necesidad de una nueva forma de organización sustentada en los siguientes aspectos: a) movilización de las inteligencias a los fines de romper con las ideas arraigadas y preconcebidas que pueden obstaculizar el cumplimiento de las metas y la misión, b) trascender a lo normativo dándole cabida a la innovación y la creatividad y c) cultura organizacional fundamentada en el trabajo en equipo mediante el establecimiento de redes comunicacionales. En esta perspectiva de cambio universitario, García-Guadilla (2001) argumenta que los nuevos fenómenos que genera la llamada sociedad del conocimiento están generando nuevos modelos de universidad, como la virtual (cursos en línea), la corporativa (conglomerados empresariales) y la emprendedora (coherencia organizativa y de gestión), cada una con distintas formas de vinculación con el entorno.

García-Aretio (2002) desarrolla un modelo de gestión y planificación de las instituciones educativas a nivel superior, concretamente, la modalidad a distancia, en tres componentes a saber, ver Figura 1.

De la figura se desprende que existen tres fases a juicio de García-Aretio (ob.cit.) sobre las cuales se fundamenta la gerencia en los sistemas de educación a distancia:

1. **Diseño:** se trata de considerar la fundamentación de la planificación, lo cual implica realizar un diagnóstico para analizar las necesidades de formación, los grupos destinatarios, sus problemas de formación para luego seleccionar aquellas más urgentes. De igual manera, no pueden faltar los objetivos y los contenidos de los programas (motivación, actividades y evaluación de la instrucción diseñada).
2. **Desarrollo:** esta es la fase donde hay que tomar una serie de decisiones, relacionadas con la presentación, secuencia de fases hasta la producción final del material ya sea impreso o audiovisual.
3. **Evaluación:** comprende un peritaje de un grupo control formado por expertos y por un grupo previsible de estudiantes para una vez corregidas las observaciones elaborar el material definitivo.

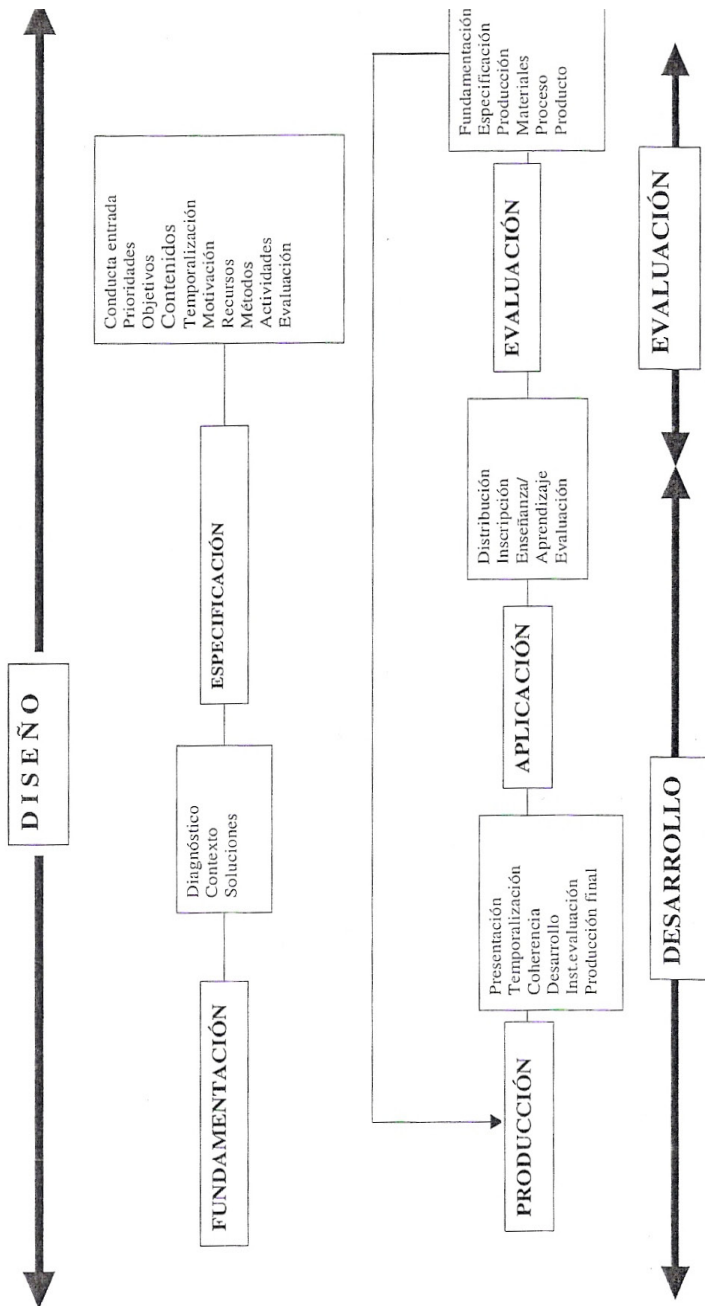


Figura 1
Modelo de Planificación y Gestión de las Instituciones de Educación Superior
 Fuente: García-Aretio (2002)

Para este autor, la planificación y la evaluación de las instituciones y la elaboración de los programas son los instrumentos básicos que garantizan la calidad de los procesos de la educación a distancia. Las IES y demás centros educativos toman decisiones en las áreas académicas, administrativas y financieras, lo que implica establecer lineamientos y principios de calidad y eficiencia en la gestión, apoyados en una visión sistémica y global de las instituciones de educación superior. Es por ello que una visión de las IES como sistemas abiertos en el marco de la generación de una cultura estratégica y con una decidida orientación al futuro, son aspectos cruciales para las próximas décadas. (Rodríguez Potella, 1997). A nivel institucional, la evaluación dentro del ciclo de la planificación es un procedimiento permanente que permite la revisión de lo planificado y es un medio de verificación para conocer en qué grado se están cumpliendo los objetivos pautados. La gran mayoría de las IES tienen previstas en sus reglamentos la función evaluación, sólo que en algunos casos ese ciclo no se completa, pues se cree que lo planificado es garantía por sí mismo del cumplimiento de lo establecido.

De los planteamientos ofrecidos por los autores presentados se deduce que si bien la gerencia universitaria es un proceso multidimensional, se hace necesaria la generación de nuevos modelos de gestión en las IES, apoyadas en un desarrollo sustentable, en las particularidades geopolíticas y culturales de cada contexto, que permitan incrementar la efectividad en el cumplimiento de las decisiones de los órganos de dirección (Muro y Picón, 2005). En síntesis, la gestión en las instituciones educativas se concibe como un proceso sistemático de planificación, ejecución y evaluación en las áreas medulares de docencia, extensión e investigación. La planificación y la prospectiva como instrumentos para la gestión se ejercen en función de la misión de estas instituciones, tomando en cuenta los distintos procesos que la integran desde la admisión del estudiante hasta su egreso, desde la producción de materiales hasta la evaluación de la enseñanza-aprendizaje y la generación y divulgación del conocimiento producido.

El tema de la gerencia en la educación superior es crucial para los distintos autores avocados a esta problemática por cuanto los aspectos relacionados con la pertinencia social, la calidad del servicio, la eficiencia, la productividad y la generación de conocimientos están asociados con la efectividad y la evaluación institucional, articulado con la misión y la visión de estas instituciones. De este modo, los factores mencionados anteriormente e integrados dentro de una perspectiva de análisis, son elementos estratégicos permanentes para las universidades. Las ideas antes expuestas sugieren que la gestión no es un tema ajeno a las IES, pues estas instituciones requieren de la administración

eficiente en el manejo de los recursos, así como de la coordinación de acciones y estrategias a favor de los objetivos planteados como norte y de los sustentos filosóficos incluidos en las misiones institucionales respectivas.

Prospectiva, Cambio y Cultura Organizacional en las IES

Para el hombre conocer lo que nos depara el futuro ha sido una preocupación constante. Ahora bien, la percepción de lo que entendemos por *futuro* y de la actitud que asumimos frente a éste, es donde está la diferencia. Tal como lo señala Bas (1999) parafraseando a Martín, el futuro puede ser concebido desde distintas maneras; una determinista donde éste es único y se asume como algo predestinado, y otra estructuralista o sistémica según la cual el futuro no debe percibirse con resignación y donde todo es posible. Ambas concepciones generan, a su vez, métodos de trabajo y análisis distintos, lo que ha dado lugar a las técnicas clásicas de extrapolación, modelos de simulación, escenarios, entre otros.

El autor antes identificado conceptualiza a la *prospectiva* como un "... conjunto de análisis y estudios realizados con el fin de explorar o predecir el futuro en alguna materia³" (Bas, 1999, 26). Concretamente, señala a su vez que se trata de una vía para enfocar y concentrar el futuro imaginándolo a partir de las deducciones extraídas del presente (Bas, ob.cit).

Ahora bien, insertar la prospectiva en las IES amerita, en un primer nivel, reconocerla como una acepción amplia y multidimensional, por tanto involucra funciones de planificación, control y gestión que se ejecutan en ellas; funciones que afectan a todo el sistema universitario y que van desde la administración de los recursos que ingresan hasta la preparación de los productos, lo cual requiere de información actualizada y relevante (Ver figura 2).

Con respecto al papel de la prospectiva en las IES, Taborga (1980) argumenta que se trata de un proceso racional de pensamiento continuo que permite tomar decisiones anticipadas en las distintas áreas medulares de docencia, extensión e investigación. Concebirlas como organizaciones y

3. En un trabajo anterior (Gutiérrez, 2007) la autora expuso desde una postura conceptual y en base a los desarrollos que sobre este tema ha hecho Bas (ob.cit.), la ubicación de los estudios del futuro enmarcados dentro del concepto de predicción, en su acepción más amplia, dentro de las categorías de interés de las ciencias previamente establecida por Habermas. A tales efectos, los estudios del futuro se ubican dentro de la predicción

espacios de gestión, en función de lo señalado por este último autor, permite anticipar y prever situaciones futuras en torno a sus áreas medulares, dirigidas a mejorar su posible desempeño futuro a partir de las decisiones del presente, calidad y pertinencia.

En esta línea, Weber (1981), también señala que la prospectiva en la educación superior viene a constituirse como una nueva disciplina llamada *investigación prospectiva* y la considera como única solución factible capaz de enfrentar y solucionar los problemas propios de la velocidad de los flujos de información y el acelerado ritmo de los cambios tecnológicos y sociales de la actualidad. Es decir, es una disciplina y/o práctica que va de la mano con los flujos de información oportuna y confiable, que sirven de soporte para describir y anticipar los escenarios futuros donde las IES se hallarán inmersas.

Precisamente acerca del papel que juega la prospectiva en estas instituciones, Didriksson (1991) asoma un planteamiento interesante al afirmar que esta práctica se fundamenta en un análisis crítico y en una teoría del cambio económico, tecnológico e institucional. En su opinión, la evaluación y la valoración de ciertas tendencias que caracterizan el sistema educativo en ciertos momentos permite detectar que algunos problemas pueden no haber experimentado variaciones, pero aunado a esto existen *gérmenes de cambio* que se hace necesario de palpar de cara al futuro. De este modo, la prospectiva constituye una herramienta fundamental en esa dirección, cuyo objetivo es la generación de propuestas de solución.

Ahora bien, analizar las relaciones entre la prospectiva y la cultura organizacional en los espacios universitarios, implica ineludiblemente abordar la noción de cambio y transformación; término bastante utilizado hoy día pues los actuales contextos llevan implícitos la mutación de situaciones sociales y cambios en las estructuras tradicionales.

De acuerdo con Collerette y Delisle (1988: p. 31) la expresión de cambio se refiere "...a una modificación observable que ocurrió en el sistema social". Dentro de esta acepción a la educación como factor de desarrollo le corresponde tanto el deseo del cambio como transmitir la idea de que hay posibilidades para él, facilitando herramientas para la toma de decisiones, la autorregulación y la planificación de cómo se desea ese cambio, lo cual tendrá, sin duda, un impacto en la modernización de las sociedades donde hacen vida (Pérez de Maza, 2007).

En entornos inciertos y cambiantes como los actuales es que necesariamente toma auge el debate de la renovación universitaria, referidos fundamentalmente a lo que Casas (2005) y García-Guadilla (2001) señalan como el poder de incorporar el instrumento y proceso de la innovación para realizar

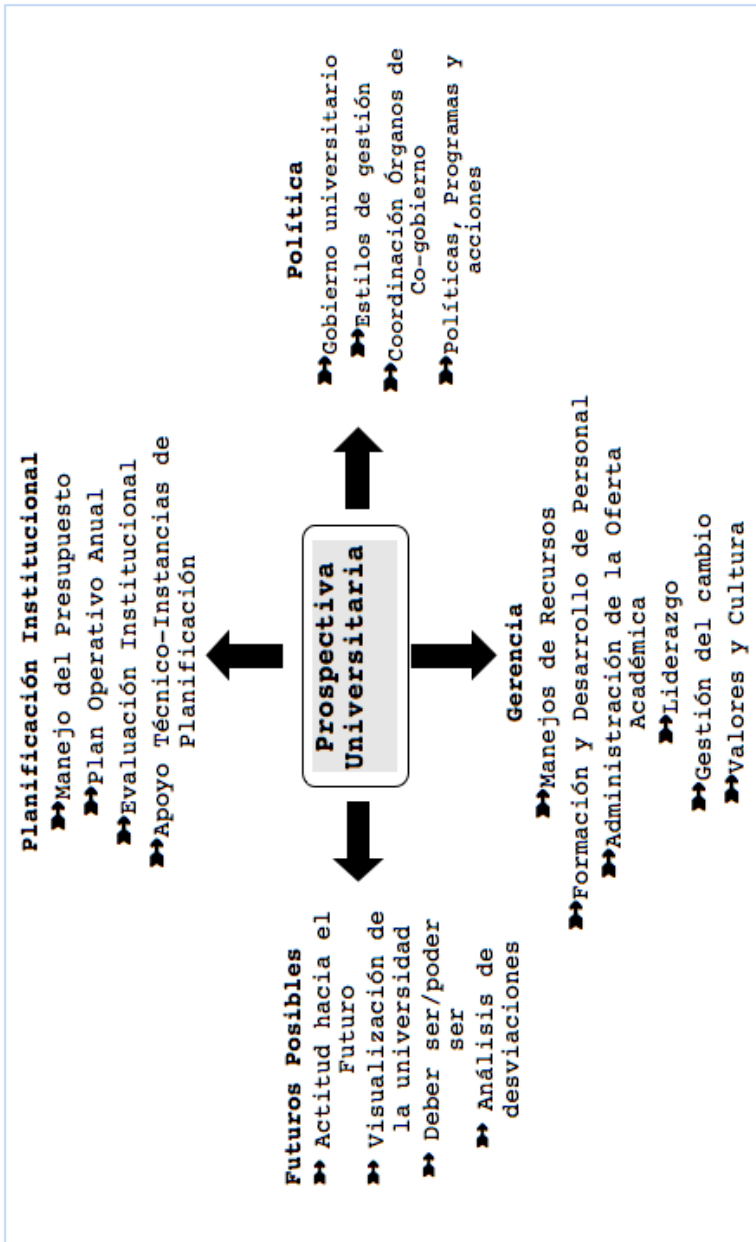


Figura 2
Prospectiva Universitaria

Fuente: Interpretación de la autora a partir de Ander-Egg (1998), García-Aretio (2002), Muro (2004), Taborga (1980), UNA (1996)

cambios sustanciales, integrados y prospectivos en las universidades; y el impulso a una cultura universitaria emprendedora donde la innovación como factor de competitividad es determinante. Señala Casas Armengol (2010) que las IES requieren ahora más que nunca de la formulación de planes de innovación, apoyados en investigación que trascienda a la dimensión individual, para así adecuar sus estructuras a las nuevas requerimientos del futuro.

La cultura organizacional parafraseando a Robbins (1996:681) se refiere a un sistema de significados compartidos entre los miembros de una organización, es lo que la define y la diferencia de otras organizaciones. La cultura de una organización orienta y determina el comportamiento de los integrantes que forman parte de ella y, por consiguiente, la suma de sus acciones puede determinar e influir en la dirección global de la institución. Arellano (2006) expone que diversos estudios sobre el problema cultural en las organizaciones se orientan hacia dos extremos: uno, donde lo cultural es una variable más dentro de las organizaciones desde una perspectiva sistémica, y el otro según el cual ésta es un factor determinante sustantivo a través del cual se cierran las posibilidades de una acción libre de los actores. Para este autor lo cultural es un constructo social básico donde los sujetos "...se plantean reglas y límites acerca de lo que es posible, factible o viable en sus sociedades" (ob.cit. p: 226).

Desde esta afirmación, se deriva la siguiente reflexión: la prospectiva, el cambio y la cultura organizacional son conceptos que se interrelacionan y nutren, pues el proceso de formulación de políticas en las IES no puede estar divorciado de las áreas problemáticas cruciales identificadas en cierto momento, pero tampoco del sistema de valores predominantes en ellas, lo que puede constituir un factor de éxito o un inhibidor de procesos y metas para la puesta en práctica de las diferentes políticas y planes. El cambio, se asume como una condición social permanente en el contexto actual y también puede ser un elemento modificador de comportamientos y acciones de los sujetos que hacen vida en una organización.

Estrategias Organizativas posibles para las IES

A partir de la reflexión teórico-conceptual presentada en las líneas anteriores se presentan una serie de acciones posibles para las IES que pudiesen tomar en consideración la tríada conceptual propuesta. Entre ellas vale señalar las siguientes:

1. Fomentar e incorporar el pensamiento estratégico-prospectivo como función y herramientas de análisis de las problemáticas en las IES, pero

también como factor movilizador hacia situaciones futuras deseables en el contexto de una gestión de cambio planificado.

2. Generar proyectos de investigación, líneas de investigación y grupos de investigación relacionados con la prospectiva universitaria, la gerencia estratégica y la cultura organizacional para estudiar los alcances y las bondades en estos espacios, tomando en consideración las especificidades institucionales.
3. Favorecer la creación de redes institucionales a lo interno de las IES y con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, a fin de intercambiar experiencias y generar acuerdos de cooperación y colaboración sobre áreas temáticas de interés.
4. Impulsar el uso de las Tics dentro de las redes académicas existentes y las futuras que favorezcan espacios de interacción y comunicación inter y extra institucional.
5. Promocionar el uso de la prospectiva como función inherente a los procesos de planificación global en las IES y como proceso de apoyo para la toma de decisiones a nivel de la media y alta gerencia.

A modo de cierre

A partir de los supuestos teóricos expuestos por los autores citados a lo largo de este artículo, aunado a la reflexión de la autora combinada con la estrategia documental empleada, emanan algunas consideraciones finales que vale la pena puntualizar, pero que se asumen como punto de partida para nuevas interrogantes. A tales efectos, se enuncian las siguientes:

1. Las IES constituyen, además de organizaciones sociales, espacios para la gestión desde una perspectiva multidimensional, es decir, son contextos propicios para introducir prácticas gerenciales modernas cónsonas con los retos y desafíos que reclama la sociedad del conocimiento, pero que puedan coexistir con el sistema cultural que las caracteriza, así como la filosofía de su misión.
2. La prospectiva se asume, en estas instituciones, como un proceso racional de pensamiento (Taborga, ob.cit.), que va de la mano con la reflexión de las áreas problemáticas a superar en el presente para formular las estrategias que permitan dar cumplimiento a la situación deseada. Es decir, ontológicamente, la prospectiva institucional es la resultante de un proceso crítico y de confrontación permanente entre la situación actual y la situación futura de estas instituciones que les permita adecuarse a los nuevos tiempos.

3. Si bien planificación y futuro son términos indisolubles, conceptual y ontológicamente, su inserción en los espacios universitarios, concretamente a nivel de la toma de decisiones requiere de una verdadera valoración como herramienta de cambio hacia la situación deseada y de la consolidación de una cultura estratégica de previsión sobre los factores que limitan su desempeño exitoso.
4. La tríada *prospectiva*, *cambio* y *cultura* organizacional son acepciones que guardan una interrelación teórica-conceptual, puesto que son conceptos que aluden a procesos existentes en las IES pero que necesitan de estrategias dirigidas no sólo a potenciar eficazmente sus procedimientos operativos regulares, sino de considerar la importancia del capital intelectual y humano, esto es, sus creencias y valores como factor de construcción que pueda incidir en la direccionalidad global de estas organizaciones, en momentos donde el cambio pareciera ser una constante.

Referencias

- Ander-Egg, Ezequiel (1998). *Educación y Prospectiva* (2ª. ed.). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Arellano, David (2006). *Gestión Estratégica para el Sector Público. Del Pensamiento Estratégico al Cambio Organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bas, Enric (1999). *Prospectiva. Herramientas para la Gestión Estratégica del Cambio*. España: Ariel.
- Carvajal, Beatriz (2006). "Coo-petencia y co-inspiración. Reflexiones para el Cambio Organizacional universitario", VI Jornadas de Investigación del DAC-UCLA, Barquisimeto, 1-9. Disponible en <http://www.ucla.edu.ve/dac/vijornadas>, fecha de consulta [05-18-2008]
- Casas Armengol, Miguel (2005). "Nueva universidad ante la Sociedad del Conocimiento", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, VOL. 2, (002), disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2dt/esp/casas.pdf>, fecha de consulta [01/10/2008]
- Casas Armengol, Miguel. (17 de Marzo, 2010). *La Innovación en la Reestructuración de las Universidades*. UNA, Salón Laura Boyer. Conferencia Central.
- Casassus, Juan (2007). "Una nota acerca de la Evaluación en Educación", Colombia, Universidad Externado de Colombia, disponible en <http://uexternado.edu.co>, fecha de consulta [01/20/2008]
- Cedeño, Guillermo (2002). *Desarrollo del Sistema Educativo venezolano*. UNA: Caracas.

- Collerette, Pierre y Delisle, Gilles (1988). *La Planificación del Cambio: Estrategias de adaptación para las Organizaciones*, México: Trillas.
- Didriksson, Axel (1991). "El Complejo Académico Industrial. La Universidad al borde del Siglo XXI". *Perfiles Educativos*, (51-52).
- García-Aretio, Lorenzo (2002). *Planeamiento, Gestión y Evaluación de la Educación a Distancia*. Actas del Seminario Nuevos Entornos de la Educación a Distancia en la Educación Superior: Lima: UNESCO.
- García-Guadilla, Carmen (2001). "Transición y Transformación universitaria. Algunas ideas para el caso de Venezuela", *Boletín ASOVAC*: Caracas.
- Gutiérrez Rodríguez, Katiuska (2005). *Situación Actual y Prospectiva en los Sub-Programas Académicos de la Universidad Nacional Abierta, sus posibles tendencias y acciones estratégicas, a partir de junio de 2005. Una Aproximación desde el enfoque de los Estudios del Futuro*, Trabajo de Ascenso no publicado, UNA: Caracas.
- Gutiérrez Rodríguez, Katiuska (2006) "Situación Actual y Prospectiva en el Sistema Académico de la UNA: posibles tendencias y acciones estratégicas desde la perspectiva de los Estudios del Futuro", *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, VOL. XX, 123-142.
- Gutiérrez Rodríguez, Katiuska (2007). "El papel de la Prospectiva en las Instituciones universitarias, desde una perspectiva conceptual", *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, VOL. XXI, 79-91.
- Gutiérrez Rodríguez, Katiuska (2008). *Análisis Estructural y conjeturas posibles de la Universidad Nacional Abierta, sustentado en el uso de Herramientas Metodológicas Prospectivas (período 2006-2012)*, Trabajo de Ascenso no publicado, UNA: Caracas.
- Hurtado De Barrera, Jacqueline (2000). *Metodología de la Investigación Holística*, Caracas: Fundación SYPAL.
- Medina, Misael (2000). *Futurica. Prospectiva en acción*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Muro, Xiomara y Picón, Gilberto. (2005). "La Gerencia universitaria en Venezuela: un estudio crítico-interpretativo de sus discursos". *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, VOL. XIX, 13-36.
- Muro, Xiomara. (2004). *La Gerencia Universitaria. Desde una Perspectiva Crítica de sus Actores*. Tesis Doctoral Publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Ollarves L, Yolibet. (2006). "Cultura Organizacional y propiedades motivantes del puesto de trabajo en una Institución de Educación Superior". *Investigación y Postgrado*. [Online], VOL. 21, (1), pp.125-151. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>.
- Pérez de Maza, Teresita. (2007). *Caracterización de los vínculos de la Extensión Universitaria con las Carreras de Educación Integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

- Pérez, M.A, Pizani, R, Layrisse, M; Guêdez, V y Alva Soler, F (1989). "Políticas y Prospectivas de la Educación Superior en Venezuela", *UNIVERSITAS* 2000, 1, (13), 13-45.
- Robbins, Stephen (2004). *Comportamiento Organizacional*, México: Pearson Prentice Hall, (10a. Ed.).
- Rodríguez Pottella, Marlene. (1997). *Manual de Planificación Estratégica para Instituciones Universitarias*. Caracas: FEDUPEL.
- Salas Madriz, Flora. (2006). "Las Teorías de la Modernidad Reflexiva y de los Sistemas Sociales: Aportes a la comprensión de las Macro-tendencias de la Educación contemporánea", *Revista Educación*, 30, (2), 83-99.
- Taborga, Huascar. (1980). Etapas del proceso de Planeación Prospectiva Universitaria. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, (2), 1-57.
- UNESCO. (1994). *Modelo de Gestión GESEDUCA*, Chile: Autor.
- Universidad Nacional Abierta. (1996). *Reglamento de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Autor.
- WEBER, Heinz. (1981, Marzo). *Algunas consideraciones acerca de la Investigación Prospectiva en el campo de la Educación Superior*. Ponencia presentada en el primer Seminario de Investigación Educacional: Barquisimeto.

La autora

Katiuska Gutiérrez R.

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Socióloga UCV (1995) y Magíster en Planificación del Desarrollo (CENDES-UCV), 2001. Profesora de Postgrado con categoría Agregado, actualmente Coordinadora de Investigaciones y Postgrado de la UNA (desde 2008) y Miembro del Consejo Editorial de la Revista Informe de Investigaciones Educativas, con experiencia en la facilitación de las unidades curriculares: Curso Iniciación, Metodologías I y II, Política, Economía y Educación, Seminario de Aplicación y Trabajo Especial de Grado. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI) de Venezuela. Ganadora del Premio UNA a la mejor investigación en Educación Área Ciencias Sociales en su edición 2009, otorgado por el Consejo de Investigaciones y Postgrado. Correo: katiuskagutierrez694@hotmail.com

Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica

Jenniz Josefina La Madriz
jenniz_lamadriz@hotmail.com
Universidad de Carabobo

RESUMEN

Suele ser motivo de discusión de los didactas, si la construcción del saber producido en el campo de la ciencia, esta relacionado con la concepción que tiene el docente del saber respectivo, también es motivo de preocupación, las transformaciones que realiza sobre el saber a enseñar, ya que el docente al manejar el sistema didáctico, será quien haga la selección y tratamiento de los contenidos académicos, o saber enseñado, que indiscutiblemente son contenidos didácticos, que posibilitan al alumno como ser social. En atención a este planteamiento, el presente ensayo pretende analizar en profundidad el saber enseñado por el docente, tomando como punto referencial sus concepciones sobre la ciencia o disciplina, que transformará en saber enseñado, entendiendo éste como un escenario complejo conformado por diferentes saberes: los saberes de las disciplinas, los saberes profesionales (comprendiendo la ciencia de la educación y la pedagogía) y los saberes de la experiencia cotidiana y como asume el proceso de transposición didáctica.

Palabras clave: Concepción. Transposición. Didáctica. Saber enseñado.

Recibido: abril 2009
Aceptado: julio 2009

ABSTRACT

Reflective discussion: between the conceptions of educational knowledge and the process of didactic transposition

It is often the reason for didactic people to discuss to know if the construction of the knowledge produced in the field of science, is related to the concept that the teacher has about the respective knowledge. The transformations performed on the knowledge to teach is cause for concern because the teacher when dominating the didactic system will be the person who will do the selection and treatment of the academic content, or learned knowledge, which indisputably are didactic content that train the student as a social being. Considering this hypothesis, this paper intends to analyze in depth the knowledge taught by the teacher, taking as a reference point his conceptions on the science or discipline, to which he will transform into knowledge taught, understood as a complex scene composed of different kinds of knowledge: the knowledge of the disciplines, professional knowledge (including science education and pedagogy) and knowledge of everyday experience and the way they assume the process of didactic transposition.

Keywords: Conception. Didactic transposition. Learned knowledge.

RESUMÉE

Discussion réfléchie: entre les conceptions du savoir des enseignants, et le processus de transposition didactique

En général, les théoriciens se demandent premièrement, si la construction du savoir créée dans le champ scientifique a une relation avec la conception du savoir des enseignants ; et deuxièmement, si les transformations concernant le savoir - enseigner contribuent à la formation d'un être social. En tenant compte de ces approches, ce travail comporte deux buts : le premier, c'est celui d'analyser le savoir enseigné par le professeur, d'après ses conceptions sur la science ou discipline, dans un cadre complexe composé des savoirs des disciplines, des savoirs de l'expérience quotidienne et des savoirs professionnelles (y compris les sciences de l'éducation et la pédagogie); et le deuxième but c'est celui de comprendre le processus de transposition didactique.

Mots clés: Conception, transposition, didactique, savoir enseigné.

RESUMO

Discussão reflexiva: entre as concepções ensino do conhecimento e transposição didática

É muitas vezes a razão para discutir a formação por parte dos didatas, se a construção do conhecimento produzido no campo da ciência, está relacionado ao conceito de que o conhecimento é o professor em causa é também motivo de preocupação, as transformações realizadas sobre o conhecimento para ensinar porque o sistema de formação de professores permite lidar com a seleção e gestão de conteúdo acadêmico, ou conhecimento adquirido, que indiscutivelmente são os conteúdos de aprendizagem que permitem ao aluno como um ser social. Em resposta a esta hipótese, este ensaio pretende analisar em profundidade os conhecimentos ensinados pelo professor, tendo como ponto de referência suas concepções de ciência ou disciplina, o que transforma em conhecimento ensinado, entendida como uma cena complexa, composta de diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento das disciplinas, o conhecimento profissional (incluindo a educação científica e de ensino) e conhecimento da experiência cotidiana e, como se presume pelo processo de transposição didática.

Palavras-chave: Conceição. Transposição. Ensino. Conhecimento adquirido.

Una Visión Epistemológica de la Didáctica

Uno de los aspectos que predomina en la comprensión epistemológica de la didáctica, es que se considera que la misma comienza a convertirse en disciplina científica, en el momento en que se apoya en la psicología. "Incluso es menester reconocer que es en la medida en que la psicología se hace científica que hay algún atisbo de posibilidades para que la didáctica esté en condiciones de convertirse ella misma en una disciplina científica". (Camilloni, 1994, p. 19).

Con relación a lo referenciado y haciendo una revisión histórica del término didáctica, cabe decir que el vocablo Didáctica viene del griego *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar y la misma fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1929 por Ratke en su libro *Aphorisma Didactici Precipui*. Pero es con Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657, cuando el término didáctica obtiene reconocimiento. De esta forma al inicio la didáctica significó, arte de enseñar y como arte dependía de la habilidad de enseñar, de la intuición del maestro, pero más tarde la di-

dáctica es conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, centrando su campo a investigaciones concernientes a cómo mejorar la enseñanza.

Para el siglo XIX, desde la gnoseología y la ética Kantiana, la obra de Herbart (1806) ofreció aportes hacia los pasos formales de la enseñanza, haciendo énfasis en la instrucción como transmisión del saber, donde su discurso sobre didáctica estaba íntimamente ligado a:

- La búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica y religiosa en el primer caso, y de humanismo ético no religioso en el segundo;
- La concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados;
- El desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad más justa y humana como responsabilidad de los Estados Nacionales. Representando la obra de Durkheim un nuevo impulso para esta línea. (Davini, 1996, pp. 45–46).

El análisis de la obra de Comenio, ha permitido a los didactas contemporáneos vincular el concepto de didáctica al de educación, en primer lugar, por el sentido propio de la intencionalidad de educar, y en un segundo lugar, por el manejo de los criterios pedagógicos. En este sentido:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (Nereci, 1969, p. 57).

Para finales del siglo XIX, se abandona el término didáctica como arte de enseñar y evoluciona hacia un sentido educativo – pedagógico, por lo que de acuerdo a lo referenciado:

La Didáctica puede entenderse en dos sentidos: amplio y pedagógico. En el sentido amplio, la didáctica sólo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, aquí se evidencia que no existe connotación socio-morales. Esta acepción, pareciera hacer ver que la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente se ocupa por la forma de hacer que el educando aprenda algo. Lo cual conduce a la siguiente reflexión: lo mismo para producir hábiles delincuentes que para formar auténticos ciudadanos. En el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del

aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables. (Nereci, op. Cit, p. 57)

Este planteamiento, obliga al docente hacer un análisis serio de la didáctica, al considerar la misma comprometida con un sentido socio – moral, ya que esto hace posible que el docente esté consciente de emplear la didáctica con propiedad, al modificar el sistema de relación cultura – sociedad, porque tendrá que recordar que uno de los fines de la educación es afianzar los valores morales en el educando, porque el principio activo de la didáctica es su intencionalidad de educar, para lo cual el docente realizará la acción de enseñar según el propósito y objetivos planteados en los contenidos académicos, cabe señalar:

La didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad, pero además la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. (Camilloni, 1994, pp. 26–27)

En relación a lo expuesto, se puede argumentar, que este hecho se cristaliza cuando el docente al enseñar tiene que tomar en cuenta los aspectos sociológicos, psicológicos y culturales que están inmersos en el contenido de enseñanza, ya que el docente como ente emisor del mensaje del saber enseñado, tiene como estricta responsabilidad la atención de los diversos factores que están interactuando y que influyen en el aprendizaje del alumno.

Concepciones del Saber Docente, su importancia en el Proceso de Transposición Didáctica.

Si se parte del criterio firme, de que educar no es sólo producir un discurso lleno de definiciones o conceptualizaciones, en referencia a el mundo que nos rodea; y que por el contrario, la educación es un proceso que conducirá al aprendiz a entender la ciencia como objeto real, cuya existencia es independiente de la persona que la transformará en objeto de enseñanza, entonces es prudente detenerse en el efecto concreto de la transformación que ha de sufrir el saber erudito, para llegar a ser objeto de enseñanza, tomando

en consideración las concepciones del saber docente, por ser éste quien asume la responsabilidad de transformar el saber a enseñar contenido en los textos, programas y curriculas, en objeto de conocimiento. En la década de los 80, Yves Chevallard introduce un concepto en la escuela francesa, que permitió comprender la diferencia entre el conocimiento matemático (cultural) y el contenido de lo que se enseña “La transposición didáctica”, este concepto permitió comprender la diferencia entre el conocimiento matemático (cultural) y el contenido de lo que se enseña en el aula, y puso al descubierto la necesidad de buscar compatibilidad entre el sistema educativo y la sociedad, en virtud de la existencia de restricciones ideológicas entre los actores del sistema didáctico: saber - alumno - profesor.

La teoría expuesta por Chevallard evidenció que el origen del problema radica en la imposibilidad de reproducir en el salón de clase, el saber erudito (matemático), por la alta complejidad como fue creado, siendo ésta la razón que genera diferencias entre el conocimiento cultural y el conocimiento personal del alumno. En tal sentido, llegó a la conclusión de que no se puede hacer una transcripción textual del conocimiento matemático, con ese alto grado de complejidad científica, siendo necesario hacer una transformación de ese conocimiento en un contenido a ser enseñado, y donde la intervención del docente será altamente valiosa, ya que el centro del éxito del proceso de transformación de un saber a ser enseñado, radica en el diseño y control de los mecanismos didácticos empleados por parte del profesor.



Figura 1
Proceso de Transformación del Saber a Enseñar al Saber Enseñado de La Madriz.
Adaptado de La Madriz (2006, p. 31-32).

En este sentido, se parte del enfoque de que el docente creará mecanismos didácticos que le permitirán explicar una disciplina o ciencia lo menos alejada posible de aquella que se encuentra en el texto, programa, etc.; es decir, conservando una estrecha coherencia entre el saber a enseñar y el saber enseñado. En este orden de ideas, se entiende que estos mecanismos o herramientas didácticas se desprenderán del funcionamiento cognitivo del docente, de la forma como éste concibe intelectualmente la ciencia o disciplina que hará objeto de conocimiento de los alumnos, de esta forma se espera que ese saber enseñado sea producto de razonamientos lógicos, objetivos, con estrecha relación al saber a enseñar, en donde el docente hará de los modelos científicos claras representaciones que le permitan al educando comprender el significado de los mismos, en el contexto real de su utilidad cultural. De este modo, el docente deberá transmitir el contenido de su enseñanza en un sentido curricular y didácticamente fundamentado, evitando convertir sus creencias, experiencias personales, sus representaciones vivenciales, es decir sus concepciones del saber, en los fines de la enseñanza.

Dentro de este orden de ideas, entendiendo las concepciones como las representaciones mentales del docente con cierta coherencia interna, que pueden dar explicación y significado a una situación vivencial, es oportuno poner de manifiesto lo expuesto por Giordan y De Vecchio (1987), los cuales definen las concepciones como el conjunto de ideas coordinadas y de imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por el aprendiz para razonar una situación problema.

Esto en analogía a las concepciones del saber docente, impone mayor importancia sobre las formas de concepción que dicho docente asuma, en el momento de razonar la disciplina que posteriormente será objeto de enseñanza en clase, ya que en la medida que su razonamiento se distancie del saber a enseñar, en esa misma proporción distorsionará el saber enseñado, siendo importante considerar, que en la magnitud que el docente maneje sus concepciones de la ciencia con coherencia en relación a la situación problema y en concordancia con los objetos del saber, entonces en esa medida, proporcionará definiciones del objeto de conocimiento de forma correcta, explicará sus propiedades principales y podrá demostrarlas, para finalmente reconocer el uso o utilidad del mismo, de esta forma dichas concepciones del objeto de saber toman sentido y pasaran a ser contenido de enseñanza.

Esto significa, que desde el punto de vista de las concepciones; los saberes personales, cotidianos, convertidos en información, deberán superar esa condición para poder ser admitidos como objetos de enseñanza, entendiendo que el docente deberá primero apropiarse del conocimiento que desea impartir a sus alumnos y que esto depende a su vez, de las representaciones mentales que tenga de dicho conocimiento.

Visto de este modo, es propicio plantear que las concepciones de los profesores puestas de manifiesto en sus funciones como docente, son el resultado de la interacción entre el conocimiento experiencial siempre variante, el cual evoluciona y cambia de acuerdo a los propios cambios sociales y tecnológicos. En este sentido, Conne F. (1989), desarrolló la tesis de que la esfera del conocimiento, no es idéntica a la esfera del saber, afirma que si los procesos cognitivos se refieren a la adaptación del sujeto a la situación y a la reequilibración de las estructuras cognitivas, el saber se refiere a la utilidad de los conocimientos para la transformación de las situaciones. En este mismo sentido, se puede alegar que:

El conocimiento, tal como es producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido. Las necesarias y sucesivas adaptaciones conllevan a numerosos riesgos. En primer lugar, un alejamiento excesivo del conocimiento científico que suele provocar un olvido de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado. En segundo lugar, la sustitución del objeto de conocimiento puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es sólo su “traducción”. En tercer lugar, puede ocurrir que la adaptación provoque una deformación, lo que da lugar a la creación de un falso objeto de conocimiento. (Frigerio y Poggi, 1997, p. 2)

Dentro de este orden de ideas, el didacta escolar que sólo considere sus concepciones del saber, fundamentado únicamente en su experiencia cotidiana, para crear los mecanismos didácticos del conocimiento enseñado y transmitirlo a sus alumnos; al final del proceso, es posible que lo enseñado en el aula esté muy alejado de lo que produjo el saber sabio; es decir, existirá una brecha muy extensa entre el saber sabio y el saber enseñado. La transposición didáctica propone precisamente vigilar la ocurrencia de esta disparidad, al evidenciar que existe dicha brecha, y que por lo general los docentes niegan su existencia, creando la falsa ilusión de que lo que enseñan, es el producto de la ciencia tal cual. Por otro lado, la transposición didáctica alerta sobre la necesidad de mantener coherencia entre los dos tipos de saberes.

En consideración a lo expuesto, es oportuno precisar:

Las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaborada, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas podemos reconocer

muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. (Arbeláez, 2003, p. 6)

La afirmación expresada por Arbeláez, permite explicar el por qué de la necesidad del docente de hacer uso de ese conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas para lograr que los educandos que aprenden, puedan razonar frente a situaciones problemáticas. Las concepciones son ideas que traducen una estructura mental subyacente responsable de manifestaciones contextuales, que sirven de elemento indispensable en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias, acordes con la evolución social, científica, cultural y tecnológica, partiendo de ese conocimiento personal que es la base de las concepciones. Estas concepciones, construyen en parte el mundo que nos rodea, incluso la forma como se produce el desarrollo individual y social y los problemas con que se encuentra el individuo.

Concepciones del Docente vs. Concepciones de los Alumnos

Lo expuesto anteriormente, trae a colación el hecho de que la construcción de los conocimientos está en relación también, con ciertas concepciones que los alumnos poseen sobre el particular. Los estudiantes tienen ideas con respecto a un conocimiento que son anteriores a la intervención didáctica, y que el docente debe apuntar al cambio de éstas, que ofrecen resistencia, considerado como obstáculo epistemológico. En concordancia a lo expuesto y parafraseando a Godino, (2003); un obstáculo es una concepción que ha sido en principio eficiente para resolver algún tipo de problemas, pero que resulta ineficiente cuando se aplica a otro. Debido a su éxito previo se resiste a ser modificado o a ser rechazado; viene a ser una barrera para un aprendizaje posterior. Se revela por medio de los errores específicos que son constantes y resistentes. Para superar tales obstáculos, se precisa de la intervención docente con situaciones didácticas diseñadas para hacer a los alumnos conscientes de la necesidad de cambiar aquellas concepciones que resulten ineficientes.

Dentro de este orden de ideas, Bachelard (1982), nos plantea las siguientes categorías de obstáculos: la experiencia primera, el obstáculo verbal, la utilización abusiva de imágenes familiares, el conocimiento utilitario y

pragmático entre otros elementos, los cuales debe tomar en consideración el docente cuando realiza la transposición didáctica del saber, para romper con esa ilusión (barrera) a la hora de enseñar, ya que las concepciones son una variable de peso en el aprendizaje; y esto resulta así, porque el aprendizaje está ligado a la posibilidad de interpretar el contexto socio-cultural al que pertenecemos.

La construcción del conocimiento no debe comprenderse simplemente en el sentido de cuestionamiento de ideas y posterior cambio conceptual, sino más bien como resolución de problemas de interés de los alumnos, estos problemas deben abordarse a partir de los conocimientos que poseen y de las ideas construidas a título tentativo que pueden llegar a reconocerse como erróneos, incompletos; pero con la posibilidad de ser vistos desde otro enfoque, generando el planteamiento de nuevas hipótesis que se sustituyen o amplían.

Al contemplar el enfoque de la transposición didáctica, dentro del sistema escolar estrictamente académico, cabe decir que la comprensión del objeto de saber llega a la conciencia de los alumnos, en la medida que dicho saber exista en el campo de la concepción del saber de los agentes integrantes del contexto escolar; es decir, cuando el objeto de saber se presenta como válido para la efectividad del sistema didáctico, en tal sentido tendrá que incluir las nociones del área de conocimiento y el empleo de un lenguaje comprensible, en donde tanto el campo del saber sabio, como en el campo del saber a enseñar no presenten un alto nivel de disparidad, sino un adecuado nivel de representación proporcionando su definición o el poder reconstruirla a partir del objeto de estudio, demostrar sus principales propiedades, y sobre todo su sentido utilitario (para qué sirve) dentro del contexto social – cultural, para ser visto como objeto de enseñanza.

De acuerdo a lo planteado, es oportuno considerar que el acto pedagógico se desprende de las concepciones que posea el docente de un saber en particular, conocimiento que se encuentra primero en la mente del pedagogo, antes de ser una concreción de la realidad en el aula de clases, ya que es necesario que dicho conocimiento se constituya en demostración, que sea elevado a una categoría que pueda ser contrastado con las proporciones hipotéticas a partir de los cuales se formuló, diseñó y ejecutó, si no surgen contradicciones en el contexto real, se convalidará en la interacción saber – epistemología.

La transposición didáctica, analiza el sistema didáctico como algo que supera el laboratorio retórico que constituirá los contenidos programáticos en objeto de enseñanza, porque tendrá existencia en el contexto educativo en la medida que el docente lo transforme en objeto de conocimiento, para tal fin los contenidos académicos son sometidos a un proceso de conversión

del saber sabio, en una recontextualización en conocimiento escolar, es decir, pasará por una serie de adaptaciones donde el saber erudito se constituye en conocimiento a enseñar y éste en saber enseñado.

Desde el punto de vista del terreno docente – alumno, la preocupación predominante es que el alumno adquiera una información lo más vinculada posible a su entorno y tan objetiva como el currículo y plan de estudio lo permita, no existe en el docente un interés marcado por las inquietudes sobre el problema del conocimiento. En consecuencia, el lenguaje social que adopta el niño desde su temprana edad de escolaridad, es el del saber cotidiano caracterizado por ser común, empírico, realista, ingenuo, animista y recurrente. Por otro lado, el docente empleará un discurso cuya producción trae información de un conjunto de fenómenos, con un protocolo de demostración e inferencias diversas, cuyos resultados en el ámbito demostrativo han de cotejarse comparándolos con los diferentes procedimientos empleados para tal fin, en donde el discurso que emplee será de vital importancia, ya que el alumno adoptará parte de ese discurso para comprender el contenido académico explicado en clase.

En este sentido, es de suma importancia dentro de dicho discurso, la historia de cada pedagogo en la elaboración del saber desde el cual realiza su trabajo, historia que ha de ser necesariamente la de sus propias transformaciones intelectuales, así como, de la conformación de sus estilos cognoscitivos. Ninguna realización didáctica, diseño o montaje no empírico puede plantearse por fuera de un discurso, el acto pedagógico se desprende del discurso pedagógico, como ámbito lógico de realización demostrativa de las proposiciones que aporte de su contenido explicativo – descriptivo, el cual se construye para formar el contenido académico de enseñanza; (saber enseñado).

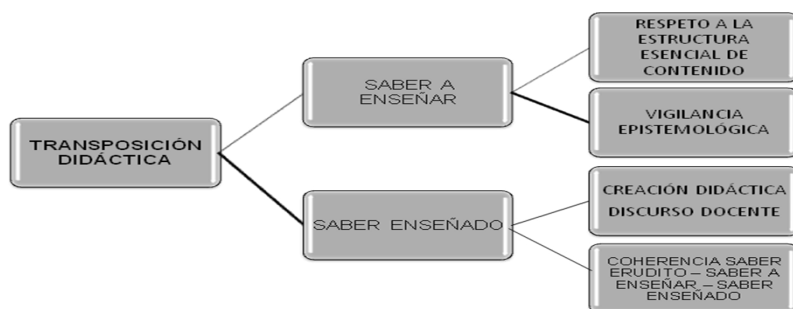


Figura 2

Transposición Didáctica, desde el Discurso Docente de La Madriz. Adaptado de La Madriz (2006, p. 40).

En consideración a lo expresado, se hace necesario recordar que el maestro planifica y diseña situaciones didácticas, pensadas estrictamente con el objetivo de llevar al alumno al aprendizaje de un determinado conocimiento, pero debe tomar en cuenta que enfrentar al alumno con la situación, no garantiza de hecho la adquisición de aprendizaje, a menos que ésta no prevea en su interior una confrontación entre alumno y una situación a-didáctica (situación privada de la intención de enseñar, pero sí cargada de la intención de llevarlo a la construcción de un conocimiento). En este caso particular, el alumno sabe que el contenido educativo ha sido seleccionado por el maestro para llevarlo a adquirir un nuevo conocimiento, pero debe saber también, que este conocimiento está enteramente justificado desde la lógica interna de la situación y que podrá construir el saber esperado, sin hacer referencia a las razones didácticas.

Por otro lado, parafraseando Brousseau, (1986); ha de considerarse no sólo que el alumno pueda construir el conocimiento, porque él no habrá adquirido verdaderamente el conocimiento si no hasta cuando él sea capaz por sí mismo, de ponerlo en acción y aplicación utilitaria en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional. De igual forma Margolinas, (1995); afirma que cuando en la situación, el sistema didáctico se disuelve para permitirle al alumno construir un conocimiento, afrontando un problema cognitivo propuesto, se tiene una situación a-didáctica, que suelen ser explicadas como las situaciones de aprendizaje en las cuales el maestro alcanzó a ocultar su propia voluntad, su intervención. En este mismo orden de ideas, no es prudente obviar que los alumnos aprenden por medio de su adaptación a su medio social, en donde se generan contradicciones, dificultades y desequilibrios.

Cualquiera sea el contenido (matemática, ciencias naturales, lenguaje, etc.), que ha de ser enseñado, el docente debe proporcionar herramientas para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se lleve a cabo de modo tal, que los alumnos puedan apropiarse de un conocimiento acabado a partir de cierta vigilancia epistemológica, generando de este modo un verdadero conocimiento, con un adecuado equilibrio entre el saber erudito – el saber a enseñar y el saber enseñado. En función a lo referenciado, es oportuno acotar, que el proceso de transposición didáctica debe ser visto como una derivación cultural, puesto que las formas como el docente ajusta un saber al escenario didáctico, responden a variables de tipo social (desarrollo tecnológico, científico, cambios en las políticas y economías de un país), siendo prioritario cuidar no caer en lo que Chevallard (1991) denominó desincretización, donde las explicaciones o el uso de ciertos símbolos o instrumentos mediante los cuales el saber se asocia con una cultura de cierta época, le son desprovistos

cuando se modifica su escenario sociocultural inicial. Esta desincretización daría como resultado un saber que parece no pertenecer a ningún momento de la historia de la humanidad; siendo atemporal y acultural, careciendo de elementos que pudieran concederle una raíz o base de significados sociales.

De la adecuación del Saber Escolar y la Banalización del Saber Enseñado

Todo sistema educativo centra su atención en transmitir a los educandos la cultura y los valores propios del sistema social, el docente al manejar el sistema didáctico, será quien haga la selección y tratamiento de los contenidos académicos que serán el saber enseñado y que indiscutiblemente son transmitidos esencialmente por medio de la comunicación didáctica. De este modo, el saber escolarizado contemplado como una construcción social, mediado por factores cognitivos y culturales, pone de manifiesto la importancia de los procesos que utilice el docente en el aula para facilitar el contacto de los alumnos con el saber, posibilitando la deconstrucción del saber existente y su posterior reconstrucción por el sujeto que lo aprehende. Según este planteamiento, el docente debe revisar constantemente el proceso de apropiación del saber, donde las interacciones sociales tienen un papel fundamental, ya que está presente el riesgo de banalización de dicho saber, cuando el docente al recurrir a representaciones simplistas que están más cerca de procesos de ontización, presenta una representación didáctica distorsionada del saber de origen, (saber sabio).

En tal sentido, se evidenciaría una banalización de los contenidos manejados en el aula, en cuya producción se apreciaría una información trivial, aislada, fragmentada y descontextualizada con relación al saber a enseñar (currículo escolar). Este escenario se pone de manifiesto, cuando al contrastar los conceptos emitidos por el docente en el acto didáctico, sobre un saber específico, con aquellos que aparecen en el saber a enseñar, se observa que el docente expresa definiciones y conceptos sin mayor relación entre estos, sin sujeción a marcos teóricos más generales, intenta seguir la estructura secuencial tal como aparece en el saber a enseñar (texto escolar), pero al perder el sentido de relación con ese marco teórico referencial, comienza a emplear términos de uso común y a dar ejemplos cotidianos que alteran o distorsionan el saber a enseñar.

La teoría expuesta por Chevallard, explica que el origen de este problema radica en que no es posible reproducir en el salón de clases, el contexto original en el que se creó el conocimiento científico (saber erudito), por la alta complejidad en el que fue creado, siendo ésta la razón que pueda generar

diferencias entre el conocimiento cultural y el conocimiento personal del alumno. En tal sentido, el maestro deberá realizar una transcripción y adaptación del conocimiento científico, respetando ese alto grado de complejidad, en un contenido para ser enseñado, en donde la intervención del docente será altamente valiosa, ya que el centro del éxito del proceso de transposición didáctica se focaliza en el diseño y control de los procesos didácticos que logren coherencia entre el saber sabio, el saber a enseñar y el saber enseñado.

A manera de reflexión:

la perspectiva que tenga el docente sobre la comprensión de la ciencia y la respectiva selección del contenido de enseñanza, se verá afectado en la medida que el docente se encuentre excesivamente aferrado a sus concepciones, o a la forma particular como el concibe las formas de construcción de esa disciplina o ciencia que transformará en saber enseñado, efecto que puede estar presente en la reducción de terminología, simplificación y argumentaciones personales del saber que someterá a consideración del alumno, como objeto de conocimiento. (La Madriz, 2006, p. 34)

En este sentido, Balacheff (1990), en su modelo sobre las restricciones del aprendizaje escolar, expone un intrincado modelo en donde plantea las restricciones que se dan en el proceso de transposición didáctica del saber, como una actividad que debe tener lugar en la interacción entre el sujeto (alumno), el medio social y los agentes didácticos (profesores). En dicho modelo la dimensión cognitiva es el aspecto más importante del sujeto desde el punto de vista del sistema. Esta dimensión cognitiva debe ser entendida dentro de la capacidad de actuar y reaccionar del alumno, frente a los estímulos que le proporciona el medio social, entendiendo que ese medio va más allá de los aspectos materiales ya que incluye las interacciones con los sistemas simbólicos, como también las interacciones sociales que den significado al conocimiento.

La figura 3 nos permite visualizar, la complejidad del proceso de transposición didáctica, pues no es sólo transformar un saber a enseñar, en un saber enseñado, sino adecuarlo al medio escolar considerando su génesis, tomando previsiones para evitar el vicio de banalización y simplificación caprichosa por parte de los docentes, así como las restricciones propias del contexto social.

En este mismo orden de ideas, es oportuno hacer referencia a Díaz E. (2003), el cual hace mención a las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico, a nivel del sujeto que aprende, los cuales son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña,

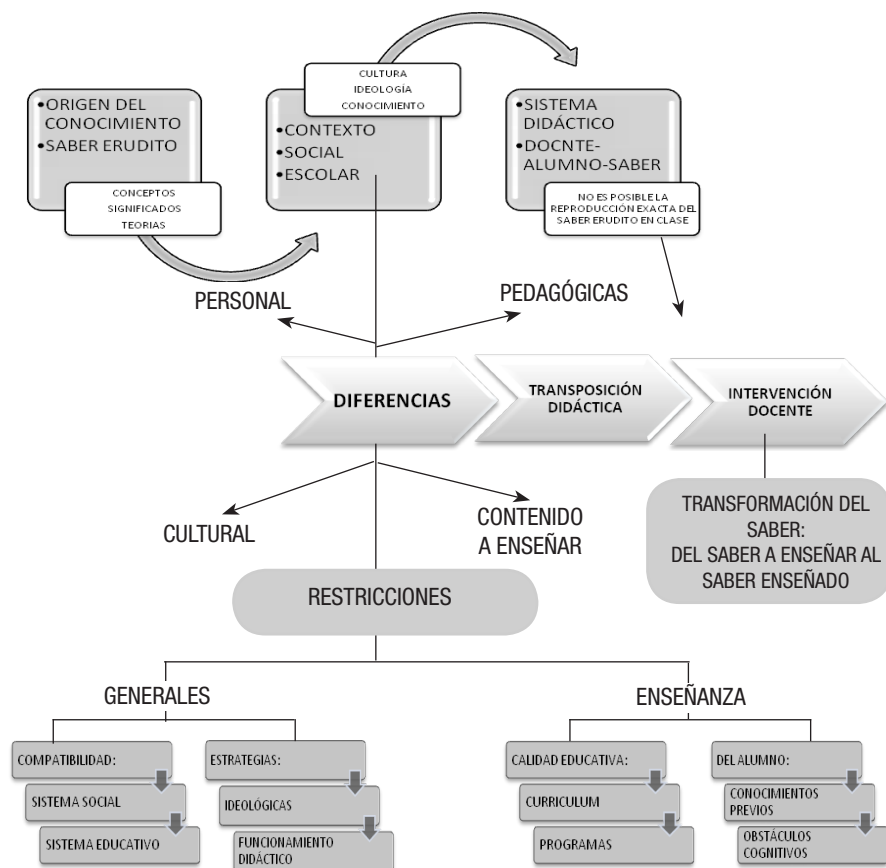


Figura 3.

Adecuación del Saber Escolar de La Madriz. Adaptado de La Madriz (2006, p. 41).

transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo. Para comprender con mayor profundidad lo expuesto por Díaz, hay que recordar que la acción educativa en el contexto escolar, está conformada por la acción de intervención en donde la enseñanza se encuentra entendida como acto de mediación, cuya estrategia empleada pone en juego lo que la escuela (educación formal), y el docente (acción pedagógica), admiten como contenidos (currículo), necesario para el saber del alumno.

Para profundizar sobre lo planteado, es oportuno exponer:

Uno de los objetivos básicos de la enseñanza de la ciencia es la adquisición por parte de los estudiantes de representaciones mentales adecuadas de conocimientos científicos previos. Dichas representaciones no sólo son lingüísticas: no basta con poseer los conceptos o saberse de memoria las leyes básicas de una determinada teoría, así como las técnicas de escritura, observación medición, cálculo y experimentación que van ligadas a la misma. La adquisición de representaciones está sometida a un proceso de normalización; no se trata de una actividad exclusivamente individual, sino que está profundamente mediatizada por la sociedad. Ésta determina, al menos en la enseñanza reglada, los contenidos tecnocientíficos a enseñar y el orden de su presentación. A continuación evalúa e interactúa con el individuo a través de sus agentes docentes, dilucidando su mayor o menor competencia, al par que corrigiendo y motivando y, en general, normalizando las representaciones mentales que el sujeto individual se haya hecho de las teorías. (Echeverría, 1995, pp. 60-62).

Consideraciones finales

Desde una perspectiva pedagógica, la teoría de transposición didáctica ha permitido hacer una revisión valorativa a los procesos de transformación del saber, en un primer momento en el campo de las matemáticas y actualmente en todas aquellas disciplinas académicas que forman parte del currículo escolar, llamando la atención de especialistas didactas y docentes sobre la complejidad de la enseñanza de los contenidos académicos socialmente aceptados y la diferencia existente entre el saber enseñado por el docente y el saber erudito que lo legitima. De igual forma, el reconocimiento de esta serie de transformaciones que sufre un saber para llegar a ser saber enseñado, pone de manifiesto que la incompatibilidad que puede surgir entre el saber a enseñar y el saber enseñado, en muchos casos es producto del manejo de las concepciones que posee el docente, sobre el contenido que transformará, ya que conscientes o inconscientemente, reconstruyen, adecuan o simplifican el conocimiento enseñado.

Referencias

- Arbeláez Ruby (2003). *En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm>. [Consulta: 2007, Diciembre 4]
- Artigue Michéle (1990). Epistemologie et Didactique. En *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 10(2-3), 241-286.
- Bachelard Gaston (1982). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Balacheff Nicolas (1990). Beyond a psychological approach: the psychology of mathematics education. *Learning of Mathematics*, 10(3), 2-8.
- Brousseau Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 7(2), 33-115.
- Camilloni Alicia (1994). *Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Argentina: Paidós.
- Comenio Juan (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa
- Conne François (1989). *Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique*. [Documento en línea]. Disponible: <http://ued.uniandes.edu.co/servidor/em/recinf/revista>. [Consulta: 2007 marzo 14]
- Chevallard Yves (1991). *La Transposition Didactique*. Du savoir, savant an savoir enseigné. France: La Pensée Sauvage.
- Davini María. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. En Camilloni Alicia y Edelstein Gloria (Coords) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Esther (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica, tomo I*, Rosario: Laborde.
- Echeverría Javier (1995), *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal
- Frigerio Gabriela y Poggi Margarita (1997). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Giordan André y Vecchio Gérard (1987). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Godino Juan (2003). *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica*. Documento de trabajo del curso de doctorado "Teoría de la educación Matemática". [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ugr.es/local/jgodino/> [Consulta: 2007, Mayo 11]
- La Madriz Jenniz. (2006). *Una Aproximación Didáctica al Estudio del Saber Enseñado en el Acto Didáctico*. Segunda Etapa de Educación Básica. 28(2), 25-42

Margolinas Claire (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. En Margolinas C. (ed.) (1995). *Les débats de didactique des mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Nereci Imídeo (1969). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. México: Kapelusz.

La autora

Jenniz Josefina La Madriz

La Madriz. Licenciada en Educación Especial. Magíster en Ciencias, Orientación de la Conducta. Doctora en Ciencias de la Educación. Diplomado en Programación Neurolingüística. Ponente en Congresos Nacional e Internacional. Artículos publicados: Revista Ciencias de la Educación, FACE. UC. I.S.S.N. 1316-5917. Pp199002ca66, y Revista Multiciencia. Universidad del Zulia. ISSN 1317-2255. Correo: jenniz_lamadriz@hotmail.com.

De los relatos locos a las parejas mágicas. Dos estrategias didácticas para la producción de cuentos

Milagros Isabel Martins Gouveia

miliabelmart@hotmail.com

José Rafael Simón Pérez

radiouniver2004@yahoo.com.

UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Esta investigación surgió por la necesidad de proporcionar a los educandos participantes prácticas sociales de escritura que les permitan incrementar sus competencias para la producción de cuentos. Por esta razón, el presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer dos estrategias didácticas tituladas Relatos Locos y Parejas Mágicas, como parte de una experiencia desarrollada en la Unidad Educativa Privada "Escuela San Vicente", con alumnos de tercer grado. Este artículo presenta la descripción de las estrategias didácticas detalladas y la aplicación de las mismas. Los resultados producto de dicha aplicación fueron analizados a la luz de las características del cuento, las cuales se establecieron a partir de la revisión teórica realizada: brevedad, narratividad, ficcionalidad, lenguaje estético y estructura. Como conclusión se pudo establecer que las estrategias didácticas permitieron a los estudiantes mejorar sus competencias de escritura para la producción de cuentos.

Palabras clave: estrategias didácticas, producción escrita, cuento.

Recibido: abril 2009

Aceptado: septiembre 2009

ABSTRACT

From the crazy narration to the magic couples. Two didactic strategies for the production of tales

This investigation arose from the need to provide the participating students writing social practices that enable them to increase their skills to produce stories. For this reason, this paper aims to present two stories titled Crazy tales and magic Couples as part of the experience developed at the San Vicente Private Education School, with third grade students. This paper presents a description of the detailed teaching strategies and their implementation. The results produced by such application were analyzed in the light of the characteristics of the story, which were established from the theoretical revision: brevity, narrativity, fictionality, aesthetic language and structure. In conclusion it was found that teaching strategies enabled students to improve their writing skills to produce stories.

Keywords: didactic strategies, written production, story.

RESUMÉE

De folles histoires aux couples magiques. Deux stratégies didactiques pour la production de contes

Cette recherche est née pour donner aux élèves participants des pratiques sociales d'écriture permettant l'augmentation des compétences pour la production des contes. Le but de ce travail est celui de montrer deux stratégies didactiques intitulées « De folles histoires » et « Des couples magiques »; ces stratégies ont été utilisées avec les élevés appartenant au Cycle des apprentissages fondamentaux - Troisième année : 2 (CE2 / 8 ans), (« tercer grado ») de l'École « San Vicente » (UEP Escuela "San Vicente"). Cet article présente la description et l'application des deux stratégies analysées en tenant compte des caractéristiques du conte : brièveté, narrativité, imaginaire, langage esthétique et structure. L'on peut dire que les stratégies didactiques utilisées ont permis aux enfants d'améliorer leurs compétences d'écriture pour la production des contes.

Mots clés: Stratégies didactiques, production écrite, conte.

RESUMO

Dos relatos loucos ás parelhas mágicas. Duas estratégias de ensino para a produção de histórias

Esta investigação surgiu da necessidade de fornecer aos alunos participantes escrevem práticas sociais que lhes permitam aumentar as suas habilidades para produzir histórias. Por esta razão, este artigo tem como

objetivo apresentar dos relatos loucos ás parellas mágicas como duas estratégias de ensino para a produção de histórias, como parte da experiência de uma Unidade de Ensino Particular “Escuela de San Vicente, com alunos da terceira série. Este artigo apresenta uma descrição das estratégias de ensino detalhado e sua implementação. O produto da aplicação dos resultados, tais foram analisados à luz das características da história, que foram estabelecidos a partir da revisão teórica: a brevidade, a narrativa, ficção, linguagem estética e estrutura. Em conclusão, verificou-se que as estratégias de ensino, permitiu aos alunos a melhorar suas habilidades de escrita para produzir histórias.

Palavras-chave: estratégias de ensino, produção escrita, história.

Introducción

En la actualidad el hombre vive inmerso en un mundo letrado, donde el lenguaje representa para él, la herramienta del conocimiento con la cual puede transmitir la cultura de una sociedad. Con esta premisa se reconoce que el lenguaje escrito, constituye una herramienta importante debido a que fomenta la interacción del hombre con sus semejantes, y brinda la posibilidad de registrar todo el cúmulo de información que ha obtenido de su paso por la historia de la humanidad.

Es por ello que la enseñanza de la escritura debe estar enfocada hacia prácticas sociales en las que se consideren el abanico de beneficios que proporciona dicha herramienta: la interacción entre sus pares, la posibilidad de cambiar formas de pensamiento y el disfrute de fantasear con las palabras, así como ejercer plenamente su condición de ciudadano (Cassany, Luna y Sanz, 2002). Sin embargo, en la mayoría de las situaciones educativas, la enseñanza de la escritura se ha caracterizado por la planificación de actividades en las cuales los educandos sólo copian, toman dictados y no realizan composiciones escritas, salvo aquellas asignadas por los docentes, quienes seleccionan el tema con anterioridad (Aguirre, 2003), sin considerar con ello las características de los educandos, es decir, intereses, necesidades, preferencias, realidades, expectativas, conocimientos previos, etc.

Todas estas actividades hacen pensar que la escritura se centra sólo en un conocimiento gramatical de la lengua; al respecto Tolchinsky (1993), establece que es un “conocimiento que incluye tanto un saber formal como un saber instrumental” (p.44). En otras palabras, las estrategias desarrolladas por los

docentes, deben proporcionar a los estudiantes situaciones reales en las que hagan uso efectivo de la escritura, que les permitan seleccionar, organizar y expresar sus ideas con claridad y coherencia, en un texto adecuado a sus intenciones comunicativas, o lo que es lo mismo, estructurar su pensamiento y transformarlo en palabras escritas tomando en consideración las características de su audiencia, texto y su propósito; actividades indispensables para el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, lo que permitirá incrementar sus competencias comunicativas.

Por la relevancia que posee la escritura y su enseñanza se presenta el siguiente artículo con la finalidad de dar a conocer dos estrategias didácticas tituladas *Relatos Locos* y *Parejas Mágicas*, las cuales fueron diseñadas, aplicadas y evaluadas en el marco de una investigación acción desarrollada con alumnos del 3er grado "A" y "B" de la Unidad Educativa Privada "Escuela San Vicente", con el objetivo de incrementar las competencias de escritura de dichos estudiantes para la producción de cuentos.

Marco Referencial

El presente artículo abordará algunas de las conceptualizaciones existentes acerca de la producción escrita, y los procesos que ella reviste. Además se revisarán las propuestas de: (a) Cassany, Luna y Sanz (2002) quienes destacan que el objeto de la enseñanza de la escritura es otorgarle al alumno el conocimiento sobre los beneficios de esta herramienta, (b) Tolchinsky (1993) quien resalta el aprender a escribir a través de la acción y (c) Lerner (1997) que establece las prácticas sociales como objeto de enseñanza y a su vez relacionadas con la realidad. Dichas propuestas se consideran relevantes por sus aportes significativos en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita se refiere. De igual forma, se estudiarán las características que deben tener las estrategias didácticas, las cuales son resaltadas por Fraca de Barrera (2003) y Ferreiro Gravié (2003).

La producción escrita ha sido conceptualizada por Cassany y otros (2002) como un proceso en el que se debe considerar tanto la planificación, corrección, redacción, elaboración de borradores, como el producto final. En este proceso el escritor pone en práctica un conjunto de microhabilidades, las cuales consisten en todos aquellos conocimientos que debe poseer acerca de las unidades lingüísticas y las propiedades más superficiales.

En otras palabras, se podría conceptualizar la producción escrita como el proceso de planificación, redacción y revisión del texto, que debe llevar a cabo el escritor, en el cual intervienen sus conocimientos previos y aquel que

tenga de su entorno; el texto producido cumple con un propósito y por ello tiene intención comunicativa (enfoque funcional de la lengua).

Como se mencionó anteriormente, la escritura consta de tres procesos importantes como la planificación, la redacción y la revisión. En la planificación el escritor realiza una representación de las informaciones que contendrá su texto. Dentro de este proceso ocurren tres subprocesos, el primero la generación de ideas, es la vía de acceso a los conocimientos que se encuentran en la memoria del autor. El segundo subproceso es organizar los planteamientos generados, en éste se estructuran o agrupan las informaciones según la intención comunicativa que se tenga; en este subproceso se adecuan o modifican las ideas según las características del texto y la audiencia. El último subproceso es formular objetivos, en el que se establece la finalidad del texto, lo que guiará su posterior escritura. (Cassany, 1989, Cassany y otros, 2002, Parodi, 1999).

En la redacción el escritor transforma en palabras escritas la representación que se había hecho en la planificación, atendiendo siempre a la coherencia, cohesión y aspectos gramaticales de la lengua, de manera tal que sea comprensible para el lector. La redacción es considerada la fase compleja según Prado (2004), pues en ella el escritor debe poner simultáneamente una serie de conocimientos como: (a) lingüísticos: dominio de la ortografía, reglas gramaticales y amplio vocabulario; (b) textuales: manejar las características de los textos y su estructura, finalmente (c) gráficos: destrezas para utilizar el espacio y los aspectos formales de la escritura. Se hace relevante destacar que durante esta etapa, el escritor podrá reajustar su planificación conforme vaya revisando lo producido, de forma tal que se logre un texto con coherencia y que cumpla con su intención comunicativa.

El proceso de revisión consiste en la corrección del texto según lo que se había planificado, la intención comunicativa y la audiencia. Serafini (1993) destaca que esta etapa es más productiva cuando es realizada por compañeros y/o con mayor intervalo de tiempo entre la redacción y la corrección.

Entre las propuestas existentes en la actualidad con relación a la enseñanza de la escritura se destaca la de Cassany, Luna y Sanz (2002) quienes resaltan que el objeto de enseñanza de la escritura es otorgarle al alumno el conocimiento sobre los beneficios que esta herramienta proporciona. Igualmente resaltan, que para lograr una enseñanza de la lengua escrita realmente efectiva es preciso que los educandos trabajen en forma paulatina. Para ello los contenidos a desarrollar tienen que estar relacionados intrínsecamente, ya que unos facilitan los conocimientos necesarios para comprender a los otros. Al mismo tiempo, el docente debe proporcionar a los educandos estrategias

que les permitan poner en práctica las etapas que conforman el proceso de escritura, de esta manera irán fortaleciendo sus microhabilidades.

Otra de las propuestas que se destaca es la de Tolchinsky (1993), quien establece cinco contrastes, los cuales surgieron a partir de la sistematización de las posturas pedagógicas que poseían un grupo de docentes. Dentro de estos contrastes, resalta la afirmación que “cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe” (p. 44); en otras palabras, subraya el aprender a través de la acción, a partir de la práctica es que el individuo adquiere el conjunto de competencias para la producción escrita.

De igual forma, esta misma autora resalta que la escritura es un conocimiento complejo, pues incluye una noción formal y una instruccional; la primera comprende todos los aspectos lingüísticos de la lengua y la segunda se encuentra relacionada con la intención y necesidad de escribir. La autora aclara que esta competencia es más que una habilidad motora. Asimismo, plantea que la producción escrita es tanto una actividad individual como el resultado de la interacción social, pues considera los procesos de construcción de cada sujeto y la esencia de la escritura como herramienta de comunicación, dentro de una cultura letrada.

Por su parte, Lerner (1997) quien establece que las prácticas sociales, entre las cuales se incluye la escritura, debe convertirse en objeto de enseñanza y a su vez relacionarse con la realidad del sujeto. Es decir, se deben definir los aprendizajes tomando en cuenta la vida cotidiana de cada sujeto. Por ello se constituyen en “contenidos en acción” (p. 241), lo que implica que los sujetos aprenden en situaciones reales y contextualizadas.

Para desarrollar una enseñanza de la lengua escrita en la que se consideren tanto las etapas de la composición escrita como el contexto y el uso de textos en situaciones reales, las acciones que se lleven a cabo deben estar articuladas a través de estrategias que faciliten el logro de este objetivo. Por ello es importante revisar las conceptualizaciones relacionadas con las estrategias y específicamente las estrategias didácticas.

Estrategias Didácticas

Las estrategias son concebidas por Fraca de Barrera (2003) como las acciones que se llevan a cabo con la finalidad de lograr un propósito curricular. Por su parte Jolibert (1999) las concibe como módulos de aprendizajes, pues éstos permiten al docente y al educando tener referencias sobre qué y cómo se realizará la actividad.

Existen diferentes tipos dentro de las cuales se pueden resaltar: las de aprendizaje, de enseñanza, didácticas, etc. En lo que concierne a este artículo se profundizará sobre las estrategias didácticas. Éstas se conciben como el conjunto de acciones y actividades diseñadas por el docente y llevadas a cabo por los estudiantes, con la finalidad de lograr la construcción de un conocimiento significativo a partir de la interacción con sus compañeros y de éstos con el objeto de conocimiento, durante el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las características que deben poseer, se destacan: (a) naturalidad: en las cuales se empleen textos reales y enmarcados dentro de la realidad de los educandos, respetando su uso dentro de la sociedad; (b) Significativas: deben estar en concordancia con sus intereses y necesidades, que les sean útiles para su desenvolvimiento; (c) motivantes: que les active las ganas por aprender; (d) creativas: que desarrolle el pensamiento crítico, la fantasía y le permita la resolución de problemas a los educandos y (e) dinámicas; deben ser activas e interesantes para los educandos (Fracá de Barrera, 2003).

Por otra parte, resulta importante destacar que las estrategias que este artículo presentarán tienen como propósito mejorar la producción de cuentos, debido a que en un primer lugar este tipo de texto es uno de los más trabajados en la Educación Básica. En segundo lugar, el cuento ofrece la oportunidad de trabajar con escritura creativa, lo que permite que los educandos hagan uso de su capacidad de fabulación y expresen en palabras todo aquello que su imaginación le proporcione. Y por último a través de este tipo de texto, se resalta la función de interacción que posee la escritura, dado que como bien lo destaca Barrera (1995) “narrar es la actividad comunicativa humana por excelencia” (p. 21).

Después de una revisión teórica en la que se consultaron autores como Pacheco (1992), Cortázar (s.f.) y Rodríguez (1992), se puede establecer que dentro de las características que debe poseer el cuento, se destacan: (a) brevedad: presenta en forma coherente y precisa una sucesión de acontecimientos vinculados con un solo hecho central, permitiendo la comprensión del texto, (b) narratividad: cualidad que consiste en el relato de los acontecimientos o las acciones que desarrollarán los personajes en un ambiente específico, todo esto con la intención de generar un impacto en el lector, (c) lenguaje estético: instrumento que permitirá condensar en palabras la fuerza que atraparán al lector, es decir, empleará sólo los recursos literarios necesarios para recrear la historia y así alcanzar su propósito, (d) ficcionalidad: elementos de fantasía o inventiva que empleará el autor para crear los acontecimientos que se desarrollarán en la historia, y (e) estructura: forma o momentos en que se producen los acontecimientos o acciones. Estos momentos son: inicio, conflicto o nudo

y resolución de conflicto o desenlace. Es importante mencionar que dichas características se establecieron a partir de esta revisión bibliográfica realizada.

Metodología

La metodología empleada fue la Investigación Acción, pues se buscó transformar la realidad existente con la finalidad de mejorar la calidad de la acción educativa. Los alumnos participantes pertenecieron al 3er grado "A" y "B" de la Unidad Educativa Privada "Escuela San Vicente", ubicada en El Paraíso.

Contextualización de la Experiencia

Para lograr una mejor efectividad de la aplicación de las estrategias didácticas y facilitar a su vez el conocimiento acerca de las prácticas de escritura que desarrollaban las docentes, fue necesario conocer las concepciones que poseían éstas acerca de la escritura. Para ello se requirió en un primer momento realizar una observación constante por parte de la investigadora, de las prácticas de escritura llevadas a cabo por las docentes participantes. Y en un segundo momento, aplicar dos entrevistas en profundidad; con la primera se pretendió recoger información relacionada con sus prácticas de escritura en el aula, concepciones, sistema de creencias y percepciones ya que los conceptos que poseen los educadores sobre la enseñanza de la lengua desempeñan un papel importante, pues como lo destaca Serrano (1998) es en los docentes donde recae la responsabilidad de garantizar el éxito o el fracaso de los avances teóricos.

La segunda entrevista, pretendió recoger información con relación a la enseñanza de la escritura y las estrategias didácticas aplicadas para la producción de cuentos. Es importante destacar que dichas entrevistas en profundidad se realizaron en dos momentos, antes y después de la aplicación de las estrategias didácticas. Todo esto con la finalidad de conocer si hubo cambios en las concepciones que poseían las maestras con relación a la producción escrita y su acción docente en el aula.

De igual forma, dentro de las fases iniciales de la investigación, se les solicitó a los alumnos participantes la elaboración de un cuento, con la finalidad de conocer sus prácticas de escritura y las competencias que poseían en cuanto a este proceso. El análisis de las producciones realizadas por los alumnos participantes constituyó otro de los métodos para la recolección de datos, pues éste reflejó una situación en un tiempo determinado, y permitió

percibir cambios en distintos momentos de la investigación (Boggino y Rosekrans, 2004). En otras palabras, permitió conocer las habilidades que tenían los participantes inicialmente, en cuanto a la escritura de cuentos, que posteriormente se comparó con los resultados. Dicho análisis se llevó a cabo con base en las características del cuento establecidas anteriormente (brevedad, narratividad, lenguaje estético, ficcionalidad y estructura).

Las producciones iniciales de los alumnos de tercer grado presentaron debilidad en cuanto a la organización que debe tener el cuento (inicio, conflicto y resolución del mismo), aspecto que se considera en la composición textual, como bien lo establece Fraca de Barrera (2003), puesto que la estructura permitirá al autor ordenar las ideas de forma tal que pueda cumplir con su propósito. Además, el cuento es concebido como una historia que consta de tres momentos: inicio, conflicto o nudo y resolución de los conflictos o desenlace (Kaufman y Rodríguez, 1993). Es importante destacar que en la mayoría de los textos había presencia de frases típicas para iniciar los cuentos.

A continuación se presenta un ejemplo que permitirá ilustrar las características que presentaron las producciones escritas iniciales de los alumnos participantes. Cabe destacar que las muestras que se presentan en este artículo son copia fiel de las producciones realizadas por los educandos, por lo que no se realizó ningún tipo de cambio en los mismos.

El Gato Tremendo

Había una vez un gato era muy tremendo un día destroso el cuarto de la ermana el gato le tenia mucha rabia porque ella le pegaba hasta que la mato.

Alumno de 3er. Grado "A"

Daniel Lara, 3er. grado "A"

En cuanto a la narratividad de los acontecimientos, se puede resaltar que por no poseer estas producciones una estructura acorde a este tipo de texto, las acciones no eran desarrolladas de tal manera que lleguen a la resolución de los conflictos, sino por el contrario sólo se presentaban; coaccionando con ello la intención principal del cuento que es el relato de acontecimientos, tal como lo establece Pacheco (1992).

Al mismo tiempo, muestran las acciones o los acontecimientos en forma tan brusca que impedía cautivar al lector y por ello perjudicaba la narratividad en la historia o dicho en otras palabras los acontecimientos no eran hilados en secuencias de acciones, característica que debe poseer un cuento según lo que establece Pacheco (ob. cit.).

Otro de los aspectos a resaltar es la extensión del texto, la cual dependerá si se presentan los conflictos en forma clara y coherente, teniendo siempre como intención atrapar al lector. En las muestras tomadas, los hechos eran narrados en forma muy concisa lo que impedía la comprensión del escrito y la sucesión de los acontecimientos que se desarrollan en la historia. Un ejemplo de ello se presenta a continuación.

El Niño Estudioso

Había una vez un niño estudioso en 2 grado era el mejor en 5 grado no era tan inteligente.

Alumno de 3er. Grado “A”

Edgardo Barrozo, 3er. grado “A”.

En cuanto al lenguaje que se emplea en este tipo de texto, debe ser aquel que garantice mantener la atención del lector, característica que no se encontró en las producciones de los alumnos participantes de esta investigación. Se hace importante destacar igualmente, que algunos de los cuentos escritos partieron de la fabulación y fantasía de los educandos; sin embargo, en su mayoría fueron producciones de relatos ya conocidos como: La bella Durmiente, Peter Pan, Caperucita Roja, etc. Por lo que se podría interpretar que los alumnos no cuentan con suficiente espacio para la creación de historias en la que hagan uso de su imaginación.

Una vez conocidas las prácticas de escritura de los alumnos participantes, se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas con el propósito de incrementar la producción de cuentos de los educandos partícipes. En el diseño de dichas estrategias se buscó considerar los intereses, edades y realidades de cada uno de ellos. Además se tomaron en cuenta las características que deben poseer dichas estrategias, las cuales fueron resaltadas en el marco referencial del presente trabajo.

De igual forma, el diseño de las estrategias didácticas estuvo orientada por la revisión de diferentes fuentes bibliográficas como Díaz y Hernández (2002), Fraca de Barrera, (2003), Kaufman y Rodríguez (1993), Puerta y otros (2006) y Rodari (1997). Asimismo, se consideraron las etapas de la producción escrita: planificación, redacción y revisión del texto que describen Cassany y otros (2002), debido al destacado papel que desempeñan dichas etapas, pues orientan y facilitan el proceso de escritura. Esto en vista de que los alumnos al realizar la escritura de las producciones iniciales no se tomaron el tiempo respectivo para planificar y organizar las ideas, que posteriormente debieron escribir y revisar considerando las características de la audiencia y del texto.

Es importante destacar que cada sesión de trabajo pretendía proporcionar una práctica de escritura que constituyera una oportunidad en la cual los participantes hicieran uso de la escritura como instrumento para ordenar el pensamiento, brindar la posibilidad de comunicación y relación, así como fomentar la participación, aspectos que según Cassany, Luna y San (2002) debe suponer un aprendizaje de la lengua.

Análisis e Interpretación de los Resultados

La primera estrategia didáctica se tituló *Relatos Locos* tenía como intención crear a partir de los cuentos que ya han leído los estudiantes, títulos locos y así proporcionarles a éstos, un espacio para la construcción de un relato en el que emplee la escritura creativa y se consideren las etapas de la producción textual. Esta estrategia proporciona la oportunidad de desarrollar la creatividad literaria, pues tal como lo establece Rodari (1997) al combinar dos elementos distantes provoca en el niño una explosión de fantasía (ver anexo A).

Durante la aplicación de esta estrategia se pudo evidenciar que en la planificación de los texto se generó un poco de confusión pues como estaban trabajando en tríos no lograban ponerse de acuerdo. En la redacción también se presentaron inconvenientes como quién lo debía escribir o que querían trabajar solos, la investigadora trató de negociar en esos casos. Cuando se les solicitó que revisaran, los estudiantes leían superficialmente los textos y los cambios eran por mejorar la grafía o forma en que se había trazado las palabras. Todo esto permitió presumir que los educandos concebían la escritura como una actividad individual y un producto acabado, el cual no requería de un proceso de revisión y creación de borradores para mejorar la escritura; quizás como consecuencias de las estrategias aplicadas por sus docentes o sus experiencias previas de escritura.

En cuanto a las características que presentaban las muestras tomadas de esta primera estrategia aplicada, se puede destacar que estas producciones poseían una brevedad más acorde a este tipo de texto, pues hubo mayor preocupación por describir mejor a los personajes y presentar los acontecimientos de una manera más detallada, lo que permitió la comprensión de los cuentos. Por consiguiente, los acontecimientos que se desarrollaron en los relatos fueron presentados con una mayor secuencia de las acciones y por ende hubo narratividad.

Al presentarse mejor narración de los conflictos se apreció una mayor inventiva en la creación y desarrollo de los mismos, sin embargo aún cuando los alumnos planificaron sus textos considerando los tres momentos del cuento, no se consolidó la resolución de las situaciones.

Con relación al lenguaje estético, se puede resaltar que aunque no hubo una fuerte presencia de éste en las producciones, se presentaron algunos intentos como el uso de recursos literarios (exageración, onomatopeyas, etc.); el uso de diálogos y repeticiones lo que facilitó atrapar la atención de los lectores. Es importante agregar que existían producciones con palabras propias de la oralidad o mal conjugadas como por ejemplo: y entonces, más peor, entre otras; aspectos que se atendieron en las siguientes sesiones de trabajo.

Esta estrategia permitió que los alumnos desarrollaran su creatividad y fabulación en la creación de los conflictos y en la secuencialidad de los mismos. En otras palabras, dichas producciones presentaron elementos propios de la inventiva de los participantes. Algunos de los títulos construidos fueron: Ricitos de plomo y los siete enanitos; El gato Potter; Los bandidos con tres botas, etc.

Con la finalidad de reconocer y apreciar las producciones escritas desarrolladas por los estudiantes participantes a partir de esta estrategia didáctica, se presenta seguidamente una muestra de ella.

El gato astuto con Pinocho

Érase una vez un gato astuto que vivía en una casa de monte, un día fue a pescar y se encontró a un niño de madera que tenía 10 años de edad y era un niño muy inteligente, y le pregunto al gato hola como estás como te llamas ¿el gato le contesto yo me llamo el gato astuto y vivo en el bosque, en donde vives tú? ¿Pinocho dijo yo no tengo casa mi

madre me dejo cuando era muy pequeño? El gato le dijo veinte conmigo yo te alimentare y te cuidare como tu te lo mereces cuando ivan caminando a casa e encontraron con una serpiente enrrollo a pinocho por las piernas, intentava envenenar a Pinocho pero nopodia porque Pinocho se movía el gato como era muy astuto dijo en su mente agarrare mi espada le cortaré la cabeza a la culebra tomare una piedra y se la pondre ensima. Agarro la espada extrajo la serpiente le cortó la cabeza y le puso la piedra ensima y la mató fueron para la casa comieron, jugaron y hasta hicieron una fiesta y vivieron felices para siempre.

Alumno de 3er. Grado "A"

La segunda estrategia didáctica fue Parejas Mágicas, la cual fue diseñada a partir de la propuesta por Rodari (1997) "El Binomio Fantástico", quien establece la unión de dos elementos desvinculados con el propósito de crear una explosión de ideas y por tanto desarrollar la escritura creativa. En este caso se emplearon los nombres de los educandos y las experiencias vividas por cada uno de ellos. Dicha estrategia se describe más detalladamente en el anexo B.

Con la aplicación de esta estrategia se pudo evidenciar un mayor grado de interés por parte de los educandos, así como una mayor disposición para la planificación de los cuentos y un mayor acuerdo para el trabajo en equipo, pues las actividades se realizaban a través de la cooperación entre los pares.

Cuando se les invitó a realizar la revisión de los cuentos, los educandos no mostraron oposición para hacerlo, pero las correcciones en su mayoría continuaron siendo gramaticales, salvo algunas excepciones en las que los estudiantes mejoraron la redacción de algunas ideas.

Dichas producciones fueron un poco más extensas, debido a que los acontecimientos fueron narrados con una mayor descripción, por lo que permitía llevar el hilo de la secuencia de las acciones desarrolladas por los personajes. Por consiguiente mejoró el relato de los sucesos desarrollados o la narratividad y la comprensión de los textos.

En cuanto al lenguaje estético, éste aún no era empleado por los educandos como instrumento para atraer la atención de los lectores, por el contrario se observó la utilización de elementos suprasegmentales o marcadores lingüísticos como: y cuando, ok, etc. conectores propios de los textos de orden narrativo. En estas producciones a diferencia de las primeras, se apreció una mayor inventiva en la creación de los conflictos, pues fueron escrituras creativas e inéditas.

De igual forma, se respetó la estructura de este tipo de texto salvo algunas excepciones en las que no se consiguió recuperar el equilibrio de la historia. Los conflictos y acontecimientos fueron narrados con creatividad y fantasía, por lo que se apreció mayor ficcionalidad en las acciones y los alumnos tuvieron un espacio para expresar a través de las palabras su imaginación y fabulación

Seguidamente se muestra una de las producciones de los estudiantes participantes.

Un encuentro desafortunado

Habia un vez un niño llamado Oscar y una niña llamada Leanyerly, estaba buscando sus zapatos del colegio en su casa y resulta ser que los zapatos estaban en el morral y vino oscar en una moto de una rueda que no tenía asiento tampoco el motor estaba oxidado y sucio el volante era un palo oscar queria llevarla para macdonal y resulta ser que el hermano encontro los zapatos de Leanyerly y los lleno de helado y vino Leanyerly se puso brava y no tenia mas zapatos y oscar estaba esperando. Leanyerly tuvo que llamar a su prima para que le prestara unos zapatos y se los presto se fueron para macdonal.

Alumno de 3er. Grado "B"

Conclusiones

1. Las estrategias didácticas Relatos Locos y Parejas Mágicas le facilitaron a los estudiantes la producción de cuentos en los cuales se aprecian las características propias que debe tener este tipo de texto. En otras palabras, se presentaban los acontecimientos en forma precisa pero sin perjudicar la comprensión del cuento, lo que facilitó la narratividad de las acciones desarrolladas por los personajes. Así mismo, las historias fueron organizadas considerando el inicio, conflicto y resolución del mismo, para lo cual los alumnos hicieron uso de su fantasía o inventiva. Por todo ello, se podría establecer que los alumnos mejoraron sus competencias para la producción de cuentos.
2. A través de las estrategias didácticas Relatos Locos y Parejas Mágicas los alumnos participantes se iniciaron en la construcción de prácticas de escritura reales, en las cuales se consideraron las tres etapas que reviste el proceso de producción escrita. En otras palabras, los educandos generaron y seleccionaron las ideas, determinaron el propósito del texto y su destinatario, transformaron en palabras escritas sus pensamientos, controlaron y monitorearon su escritura, elaboraron borradores y revisaron sus escritos. Por lo que llevan a cabo el conjunto de acciones que desarrolla un escritor competente.
3. Las estrategias didácticas ya mencionadas les brindaron a los alumnos participantes un espacio para crear a través de su imaginación y fabulación, historias inéditas. A través de la escritura creativa, los educandos disfrutaron de recrear relatos en los cuales echaron a volar su fantasía construyendo a través de las palabras mundos imaginarios, situaciones disparatadas que ellos mismos o sus compañeros vivieron; es decir, los educandos expresaron sus sentimientos, narraron acontecimientos y experiencias a través de las palabras y se acercaron al mundo de la cultura escrita a través del uso funcional de la lengua.

Referencias

- Aguirre, R. (2003). Leer y escribir al inicio de la escolaridad. *Educere*, 20(6), 384-388.
- Barrera, L. (1995). Narrar es de humanos: La narración como materia discursiva primaria. En *I Coloquio interamericano de analistas del discurso* (pp.18-27). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. España: Serie Didáctica de la lengua y la Literatura.
- Cortázar, J. (s.f.). *Aspectos del cuento*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/cortaz1.htm> - 44k [consulta: 2007, abril 7].
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructiva*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.
- Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Fraga de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: CEC, SA.
- Jolibert, J. (coord.). (1999). *Formar niños productores de textos* (Galdanes, V. y Medina, A, Trans.). París: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Aula XXI Santillana.
- Lerner, D. (1997). Lectura y escritura: Perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula. En S. Serrón (Comp.) *De la cartilla a la construcción del significado. Situación de la alfabetización en Venezuela*. (pp.233-266) Caracas: Red Latinoamericana de Alfabetización - Venezuela.
- Pacheco, C. (1992). Criterios para una definición del cuento. En C. Pacheco y L. Barrera (Comps.), *Del cuento y sus alrededores: Aproximaciones a una teoría del cuento* (pp.13-27). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Puerta, M. (coord.), Aguirre, R., Serrano, S., Ball, M., Peña, J., Bardoza, F., Figueroa, P. y Gutiérrez M. (2006). *Un espacio para leer y escribir: Estrategias para la promoción de la lectura, la escritura y la literatura*. Colombia: Brújula Pedagógica
- Rodari, G. (1997). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (M. Merlino Trad.). Barcelona, España: Ediciones del Bronce.
- Rodríguez, L. (1992). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.
- Serafini, M. (1993). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano, S. (1998). *La lengua escrita*. Educere, 2(4), 45-51.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. España: Anthropodos.

Los autores

Milagros Isabel Martins Gouveia

Profesora de Educación Integral egresada el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Especialización en Planificación y Evaluación de la Educación en la Universidad Santa María (USM) y Magíster en Lectura y Escritura en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).

José Rafael Simón Pérez

Profesor de Castellano, Literatura y Latín y Magíster en Lingüística egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Adscrito al Departamento de Castellano, Literatura y Latín, en la Cátedra de Lingüística General. Investigador activo del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Autor de textos escolares y de artículos publicados en revistas especializadas como Letras, Sapiens y la revista de Investigación.

ANEXOS

[ANEXO A]

[ESTRATEGIA DIDÁCTICA: RELATOS LOCOS]

Título: Relatos Locos

Propósito: desarrollar en el niño sus competencias para la producción de cuentos a partir de la construcción de títulos locos.

Nivel de Aplicación: tercer grado de Educación Básica.

Tiempo: 2 horas

Descripción:

- 1.- Se conversa con los alumnos sobre los diferentes cuentos que han leído.
- 2.- Se solicita a los alumnos que se organicen en grupos de tres.
- 3.- Se invita a cada integrante del subgrupo a copiar en las hojas de colores el título del cuento que haya leído y más le haya gustado.
- 4.- Los educandos recortan cada palabra de dichos títulos y los mezclarán todos.
- 5.- A partir de todas estas palabras, cada subgrupo construye un título loco, el cual debe tener coherencia

6.- Una vez armado el título loco cada subgrupo de alumnos, en un tiempo no mayor de 5 minutos, debe organizar una historia la cual narrarán en forma oral de manera que le permita al educando una planificación superficial del texto.

7.- En un tiempo aproximado de 45 minutos los subgrupos deben producir sus respectivos cuentos

8.- Los subgrupos, posteriormente, comparten la lectura de sus escritos para intercambiar opiniones y sugerencias. En esta etapa de la estrategia los alumnos revisarán tanto su producción como la de sus compañeros.

9.- Una vez concluido el intercambio de opiniones se les proporciona a los alumnos unos 25 minutos para que éstos reescriban sus cuentos a partir de las sugerencias recibidas.

10.- De todas las producciones escritas, los mismos alumnos seleccionan una producción para ser leída a los alumnos de 1er. grado de la institución.

[ANEXO B]

[ESTRATEGIA DIDÁCTICA: PAREJAS MÁGICAS]

Título: Parejas Mágicas

Propósito: Incrementar las competencias para la producción de cuentos, en el que sus compañeros serán los protagonistas y los conflictos serán las situaciones disparatadas que han vivido.

Nivel de Aplicación: tercer grado de Educación Básica

Tiempo: 2 horas

Recursos: cartulinas de construcción, marcadores, cajas, hojas blancas, lápices, goma de borrar.

Espacio: salón de clases

Actividad Previa: elaboración de dos cajas

Descripción:

1.- Los alumnos escriben en carteles los nombres de cada uno de ellos y las situaciones más disparatadas que hayan vivido o les podría ocurrir.

2.- Todos estos letreros son colocados en dos cajas, la primera contentiva con todos los protagonistas (sus nombres) y la segunda con los conflictos (situaciones acontecidas).

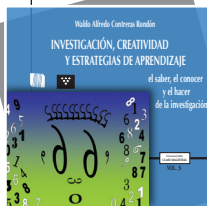
3.- Se organiza el grupo en tríos, los cuales irán tomando un cartel de cada caja.

4.- A cada trío se les da un tiempo de 15 min. para que planifiquen el cuento y luego lo expresen en forma oral.

5.- Una vez culminadas las participaciones, se les proporciona un tiempo de 45 min. para que produzcan en forma escrita sus cuentos y luego 25 min. para revisar lo escrito.

6.- Estos cuentos son leídos por el parlante de la institución a los alumnos de Educación Inicial, I y II etapa de Educación Básica.

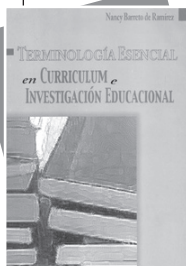
RECOMENDAMOS



INVESTIGACIÓN, CREATIVIDAD Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

COLECCIÓN CLASE MAGISTRAL No. 3
(VERSIÓN CD)

Autor: _____
WALDO A. CONTRERAS RONDÓN



TERMINOLOGÍA ESENCIAL EN CURRÍCULUM E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

COLECCIÓN CLASE MAGISTRAL No. 2

Autora: _____
NANCY BARRETO DE RAMÍREZ

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

FUNDADOINEX (Instituto Pedagógico
de Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.



Librería APROUPEL (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas)



Subdirección de Investigación y Postgrado
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)



Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo

Belkys Rojas de Escalona

belev16@hotmail.com

Instituto Pedagógico de Caracas-UPEL

RESUMEN

Este artículo resume una experiencia realizada con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas con el propósito de comprender el proceso de solución de problemas. En este sentido, se describe e interpreta el proceso seguido por los sujetos y, en función de los resultados, se hacen algunas consideraciones en relación a la enseñanza-aprendizaje-evaluación en el aula de clase en el marco de las exigencias educativas de los tiempos actuales.

Palabras clave: Solución de problemas, evaluación, creatividad.

ABSTRACT

**Solution of problems: a strategy for the evaluation
of creative thinking**

This article summarizes an experiment conducted with students at the Pedagogical Institute of Caracas in order to understand the process of solving problems. In this sense, it describes and interprets the process followed by the subjects and, depending on the results; we made some considerations regarding the evaluation teaching-learning at the classroom attached to the educational demands of the current times.

Keywords: solution of Problems, evaluation, creativity

Recibido: abril 2009

Aceptado: agosto 2009

RESUMÉE

Solution des problèmes : une stratégie pour évaluer la pensée créative

Cet article rend compte d'une expérience vécue avec quelques étudiants de l'Institut Pédagogique de Caracas. Le but de cette recherche est celui de comprendre le processus de solution de problèmes; dans ce sens l'on décrit et interprète le processus vécu par les sujets afin d'établir quelques relations entre le triangle enseignement-apprentissage-évaluation dans la salle de classe, dans le cadre des exigences éducatives du monde actuel.

Mots clés: Solution de problèmes, évaluation, créativité.

RESUMO

Resolução de problema: uma estratégia para avaliação do pensamento criativo

Este artigo resume um experimento realizado com estudantes do Instituto Pedagógico de Caracas, a fim de compreender o processo de resolução de problemas. Nesse sentido, ele descreve e interpreta o processo seguido pelos sujeitos e, dependendo dos resultados, algumas considerações sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação em sala de aula dentro das demandas educacionais do atual.

Palavras-chave: Resolução de problemas, avaliação, criatividade

Introducción

La creatividad supone una actitud de reto ante las circunstancias de la vida, una búsqueda constante de nuevos modos de hacer, pensar y sentir. Como valor cultural la creatividad se refiere no sólo a las manifestaciones artísticas de los pueblos, abarca también las múltiples actitudes, acciones, significados compartidos en un tiempo y en un espacio.

Con frecuencia la creatividad se asocia a la solución de problemas; la vida es una fuente inagotable de situaciones por resolver, pero no todas requieren de creatividad para su solución, muchas de ellas exigen respuestas mecánicas, repetitivas. Los problemas que ameritan una solución creativa se caracterizan porque generan una respuesta original, pertinente, adecuada.

La teoría acerca de la solución de Problemas plantea que el ser humano se enfrenta a un problema cuando ha aceptado una tarea pero no sabe como

realizarla, y en este sentido sostiene que los problemas van desde los mas altamente estructurados hasta los que se encuentran en la vida diaria los cuales, se considera necesitan mas tiempo para ser resueltos (Greeno, 1980).

En la resolución de problemas están implicados tres sistemas:

1. Procesamiento de la información: los procesos de pensamiento que se activan en la solución de problemas suponen una búsqueda que va dirigida hacia el archivo conocido como memoria de corto o largo plazo; la cual puede o no contener información previa que pueda auxiliar al ser humano en la solución de los problemas
2. La estructura de la tarea: referida a la descripción de las conductas requeridas para la resolución del problema. Esta estructura establece los límites definiendo las alternativas permitidas para alcanzar la respuesta.
3. Los espacios del problema: alude a la representación mental o gráfica que la persona debe hacer de la situación
4. La información presente en los espacios del problema: cada nudo resuelto en el proceso de la solución del problema representa un paso que el sujeto evalúa y decide si lo ayuda en la solución o no; estos pasos suponen un progreso.

En la solución de problemas se combinan dos procesos complejos: uno es la comprensión, la cual genera un espacio del problema y otro la solución que explora el espacio del problema para, de ésta forma, intentar resolverlo. La representación que el sujeto construye del problema determina la forma como se planteará resolverlo.

Algunos autores (Watzlawick,1995; Weisberg,1989) sostienen que se requiere de un cambio y una reestructuración para lograr solucionar los problemas, no se necesita un talento especial sino más bien ver con claridad las ideas y acciones que entran en juego en la solución de problemas. El cambio representa la búsqueda de una solución que conduce a las personas a resolver los problemas. La reestructuración supone cambiar el marco conceptual, la manera como pensamos acerca del problema y cambiar así mismo, el aspecto emocional, la manera como nos sentimos en relación al problema. Este cambio de sentido con respecto al problema abre posibilidades para nuevas alternativas de respuesta

Stenberg (1986) propone algunas habilidades de pensamiento importantes para la resolución de problemas:

1. **Identificación de Problemas:** la habilidad para descubrir la existencia de problemas es una característica primordial para continuar con el proceso de solución de problemas.

2. Definición del problema en términos concretos: es decir, distinguir el problema real de los imaginarios que puedan conducir a quejas en lugar de soluciones
3. Exploración de posibles estrategias de solución
4. Descomposición de un problema complejo en sub-problemas que sean más manejables.
5. Definición clara del cambio que se quiere alcanzar para tratar de evitar quedar atrapado en soluciones erradas que complicarían más el problema
6. Habilidad para encontrar las inconsistencias en los argumentos de las propuestas.
7. Formular y poner en marcha un plan para producir dicho cambio

Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del proceso creativo

En el marco del contenido programático de la asignatura Psicología Educativa y con el propósito de comprender y estimular la comprensión del proceso de resolución de problemas de estudiantes de segundo semestre del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), la autora de estas líneas ha venido realizando durante cuatro años consecutivos una experiencia en la cual se presenta a los sujetos un problema, reestructurado a partir de uno utilizado por Weisberg, (1989). La idea central, como se ha señalado, es observar los pasos que se siguen en el proceso en lugar de quedarnos con la presentación del estímulo problemático y la solución que el sujeto ofrece

El problema se planteó en estos términos:

La profesora Luisa llega al laboratorio a las 7 de la mañana, abre la puerta y en seguida comprende lo sucedido. En el suelo yace muerto Carlos, no lejos de él está Tomás. Hay agua y trozos de vidrio en el suelo. ¿Cuál fue la causa de la muerte de Carlos?

Para averiguar la causa de la muerte de Carlos, los estudiantes reunidos en triadas hacen preguntas al facilitador fundamentadas en sus hipótesis, pero éste sólo podrá responder "sí" o "no", sin ofrecer más detalles.

Por lo general, los sujetos comienzan ofreciendo respuestas relacionadas con causas de muerte, es decir, en principio no hacen preguntas en torno a la situación, a pesar de que se les ha instruido para que formulen sus interrogantes. Sólo después de varias respuestas negativas por parte del facilitador

comienzan a hacer preguntas intrigados por la solución de un problema que a primera vista parecía tan obvio.

Durante el segundo momento del proceso de solución del problema los sujetos construyen historias que buscan explicar qué hacían los protagonistas de la situación en el recinto del laboratorio. Algunas personas ofrecen imágenes detalladas de lo que suponen que aconteció, hablan de un crimen pasional; se preguntan acerca del contenido del agua envenenada que supuestamente ingirió Carlos; otros oyen una explosión y los ruidos de los cristales rotos de las ventanas mientras que otros imaginan los movimientos de los personajes en escena, visualizan una pelea. Aquí observamos la preeminencia de los canales sensoriales visual, auditivo o kinestésico en el procesamiento de la información.

En un tercer momento, el cual se da aproximadamente a la hora y media de infructuosos intentos por encontrar la solución, los sujetos comienzan a interrogarse en torno a la identidad de Carlos y Thomas. Algunos se centran en Carlos y sólo después que han descubierto quién es Carlos piensan en Thomas. Otros buscan indagar la identidad de ambos. Los sujetos, ubicados en el contexto de la historia, preguntan: ¿Carlos era un alumno?. Ante la respuesta negativa del facilitador, insisten ¿era, entonces, un profesor?. No, sostiene el facilitador. Entonces se suceden una serie de preguntas acerca del papel que podría desempeñar Carlos en la situación problemática presentada: ¿era un representante de algún alumno?, ¿un trabajador?, ° un ladrón!.

Cuando agotan los posibles roles que, a juicio de los sujetos, podrían realizar los personajes del problema en la situación, por fin preguntan: ¿Carlos es humano?. Ante la sorpresa que les genera la respuesta negativa, se produce, casi de inmediato, el cambio de esquemas. Los sujetos observan, entonces, el problema desde otra perspectiva y preguntan ¿es un animal?. La respuesta afirmativa del facilitador lleva a algunos, aún sin tratar de estructurar los elementos del problema, a mencionar al azar nombres de animales, ¿una culebra?, ¿un alacrán?: otros al captar la situación globalmente desde esta nueva perspectiva comprenden lo sucedido: Carlos es un pez, la pecera se rompió y Carlos murió....pero ¿quién es entonces Thomas? Algunos sujetos siguen pensando en un ser humano, otros, una vez descubierta la identidad de Carlos, abren sus pensamientos a nuevas posibilidades y descubren que Thomas es un gato que tumbó la pecera. Ahora todo tiene un sentido, una lógica.

El sólo hecho de colocar nombres habitualmente utilizados para personas dificulta, y en algunos casos impide, que los sujetos resuelvan el problema

Las personas se explican las situaciones en el marco de un contexto más amplio que las determina, dado que los sujetos parten de la premisa de que la situación problema se da en el laboratorio de una institución educativa asumen en consecuencia que los personajes son alumnos, profesores, bedeles, representantes de alumnos. La transición se da cuando los sujetos comienzan a hacer preguntas que los llevan a poner en tela de juicio sus conocimientos tácitos en torno a la problemática que hasta entonces han considerado indubitables.

Este tipo de conocimiento tácito implica una acción hábil, producto de la experiencia, que lleva al sujeto a establecer una relación entre sus mapas de la realidad y la realidad, a través de medios cognoscitivos y sensoriales (Polanyi, 1969). En este caso, cuando los sujetos agotan el repertorio de posibilidades que guardan en sus archivos mentales en relación a causas de muerte, entonces y sólo entonces se produce el tránsito hacia la búsqueda de identificación de los personajes del problema

En el desarrollo del proceso se pudo observar que:

1. Los sujetos centran sus respuestas en causas de muerte, lo cual denota que parten de experiencias previas. El hecho de que permanezcan por un período de dos horas en estos esquemas de pensamiento es una muestra de bloqueos intelectuales que evidencian inflexibilidad; sólo después de este tiempo, comienzan a observar otras aristas del problema y a preguntar acerca de la identidad de los personajes
2. Los sujetos evidencian un pensamiento circular, repiten la misma secuencia de pensamientos con énfasis en el pensamiento lógico
3. En general los sujetos mantienen la motivación en la búsqueda de la solución, lo que denota persistencia en la tarea.
4. Pocos sujetos demuestran frustración y molestia durante el proceso. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes considerados como sobresalientes en sus estudios evidencian malestar ante la dificultad para resolver el problema y expresan emociones de rechazo; este aspecto revela la ingerencia de lo emocional en el proceso de solución del problema.
5. Se observa dificultad para establecer relaciones remotas fuera de los convencional
6. Los sujetos juzgan críticamente la situación en lugar de generar nuevas ideas
7. Weisberg (1989) observa la creatividad como un proceso incremental en el que la experiencia del sujeto es fundamental para determinar cuán eficientemente se resuelven los problemas. Desde esta perspectiva, el

contexto donde éste se desenvuelve contribuirá a moldear su forma de pensar.

La educación juega, en este sentido, un rol fundamental. Cuando no está orientada a la solución de problemas sino a la repetición y el ejercicio; cuando en la escuela se privilegia el pensamiento lógico, convergente, lineal mientras se descalifica la intuición, el pensamiento divergente, lateral, el sujeto desarrolla bloqueos que limitan la expresión creativa y la comprensión de situaciones que se salen de los esquemas. El alumno se queda en los niveles del pensamiento concreto, le cuesta hacer abstracciones.

El gran reto de la educación es enseñar a pensar, a organizar los conocimientos. "La reforma de pensamiento necesaria generará un pensamiento del contexto y de lo complejo. Generará un pensamiento que vincule y afronte la falta de certeza" (Morin, 1999. p.97).

En el marco de la educación del siglo XXI los individuos deben desarrollar ciertas habilidades que le permiten interactuar de manera eficaz, eficiente, comprometida y responsablemente con su entorno. Algunas de estas habilidades son:

- Habilidades de información y comunicación:
 - ❖ Alfabetización en nuevas tecnologías
 - ❖ Habilidades de comunicación intra e interpersonal
- Habilidades de pensamiento y de solución de problemas
 - ❖ Pensamiento crítico y pensamiento sistémico
 - ❖ Identificación, formulación y solución de problemas
 - ❖ Creatividad y curiosidad intelectual
- Habilidades interpersonales y de autonomía
 - ❖ Habilidades interpersonales y de cooperación
 - ❖ Autodirección o autonomía
 - ❖ Capacidad de rendición de cuentas y de adaptación
 - ❖ Responsabilidad social

En sintonía con estos planteamientos, el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación debe buscar comprender y estimular la reflexión en relación a los propios procesos de pensamiento; el darse cuenta de las interrelaciones entre los procesos cognoscitivos, afectivos y sociales. Comprender cómo, por ejemplo, el temperamento incide en la manera como nos representamos un problema y puede, en algunos casos, limitar las posibilidades de solución.

Resulta relevante considerar en el proceso de evaluación los significados de las emociones sobre todo en la actualidad cuando los autores (Goleman, 2002; Stemberg, 1986; Valles y Valles, 2003) hablan de la inteligencia emocional como la inteligencia del siglo XXI y se considera que el conocimiento de nuestras emociones, su dominio y control; la capacidad de automotivación; el reconocimiento de las emociones de los demás; el manejo de las relaciones humanas y la creatividad son primordiales para la sobrevivencia en el mundo actual

El proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, así entendido, conduce a la construcción del conocimiento acerca de contenidos específicos (en el caso del problema de Carlos y Thomas, la teoría de Procesamiento de la Información), al conocimiento de los propios procesos involucrados en la solución de problemas y ofrece además al docente, la posibilidad de evaluar el desempeño de sus estudiantes centrándose no sólo en las limitaciones sino también en las potencialidades de los alumnos. Considerando además, los diferentes estilos de aprendizaje.

Por otra parte, la reflexión y la discusión grupal estimulan la producción de ideas y combaten el egocentrismo y la estrechez de conciencia, factores inhibidores de la creatividad. Incrementar las habilidades de los estudiantes para reflexionar sobre sus procesos determina la habilidad para transferir el aprendizaje a otras situaciones y momentos. Aprender a desaprender, es decir, asumir seriamente la posibilidad de desechar los preconceptos y abrirnos a nuevas maneras de percibir la realidad, estableciendo nuevas conexiones mentales es la tarea conjunta de estudiantes y profesores

De allí la importancia de promover actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación estrechamente interconectadas y vinculadas con la vida real. La educación en todos sus niveles debe orientar esfuerzos hacia la construcción del conocimiento como una aventura que parte de la premisa de que todo dogma es vulnerable.

Referencias

- Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Greeno, J.G. (1980). Trends in the theory of knowledge for problem solving. En D.T. Tuma y F. Reif (Eds.), *Problem solving and education. Issues in teaching and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión

- Polanyi, M. (1969). *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*. New York: Harper Torchbooks.
- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Watzlawick, P. (1995) *Cambio Formación y Solución de Problemas Humanos*, Editorial Heder 9ª edición. Colección biblioteca de Psicología, Textos Universitarios.
- Weisberg, R. (1989). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.

La autora

Belkys Rojas de Escalona

Doctora en Educación. Maestría en Orientación. Jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Correo: belev16@hotmail.com

RECOMENDAMOS



MANUAL DE INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA LENGUA

Autoras: CARMEN ALIDA FLORES
MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍN
JOSEFA PÉREZ TERÁN

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

Subdirección de Investigación y Postgrado
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)



Estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes venezolanos de las aldeas universitarias

Carlos E. Rojas Campos

rousard@gmail.com

Evelina Tineo Deffitt

evetineod@gmail.com

UPEL-Miranda

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo Identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes del sexto semestre, Sección B, del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos de la Aldea Universitaria "Andrés Bello". Consistió en una investigación de campo. Para la recolección de los datos se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron analizadas a través del análisis de contenido. Las categorías que se identificaron fueron: aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje de ensayo, clarificación, organizacionales, afectivas y de monitoreo de la comprensión, además de estrategias metacognitivas. Los resultados indican la preponderancia del aprendizaje cooperativo que, complementado con diversas estrategias de aprendizaje y metacognitivas, y en conjunción con la participación del docente como mediador, pudieran contribuir a promover la autonomía en su formación, así como el mayor aprovechamiento de estos estudiantes. Se concluye la importancia del aprendizaje cooperativo, como recurso válido para su aplicación en los estudios universitarios.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, estrategias metacognitivas, aldeas universitarias, universitarios.

Recibido: enero 2009

Aceptado: mayo 2009

ABSTRACT

Learning strategies wich venezuelan students use at the university villages

The objective of this his work is to identify the learning strategies which students of sixth semester Section B of the Training Program of formation of degree of Legal Studies of the "Andres Bello Village University employ, . " It consisted of a field investigation. For the collection of data we employ a questionnaire of open questions, whose answers were analyzed using content analysis. The categories that we identified were: cooperative learning, learning strategies of essay, clarification, organizational, emotional and comprehension monitoring, as well as metacognitive strategies. The results indicate the superiority of cooperative learning which supplemented with various learning and metacognitive strategies, and in conjunction with the participation of the teacher as mediator, might help promote autonomy in their formation and greater use of these students. It reveals the importance of cooperative learning as a valuable resource for its application at the college.

Keywords: learning strategies, cooperative learning, metacognitive strategies, university villages, university people.

RESUMÉE

Stratégies d'apprentissage employées par les étudiants vénézuéliens des hameaux universitaires

Le but de ce travail est d'identifier les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants du sixième semestre, classe B, du Programme de Formation d'Études Juridiques du Hameau Universitaire « Andrés Bello ». On a fait une recherche sur les lieux; l'on a employé un questionnaire de questions ouvertes pour récolter les données dont les réponses ont été interprétées grâce à l'analyse de contenu. Voici les catégories que l'on a identifiées : apprentissage corporatif, stratégies d'apprentissage d'essai, clarté, contrôle de la compréhension et des stratégies métacognitives. Les résultats indiquent que la prépondérance de l'apprentissage coopératif, avec diverses stratégies d'apprentissage et métacognitif, pourrait promouvoir l'autonomie dans la formation des étudiants. On affirme l'importance de l'apprentissage coopératif en tant que recours valable pour son application dans les études universitaires.

Mots clés: Stratégies d'apprentissage, apprentissage coopératif, stratégies métacognitives, hameaux universitaires, étudiants universitaires.

RESUMO

Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes venezuelanos nas aldeias universitárias

Este estudo teve como objetivo identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do sexto semestre, seção B, o Programa de Formação de Graduação de Estudos Jurídicos da Aldeia Universitária "Andrés Bello". Ela consistia de uma investigação de campo. Para a coleta de dados foi um questionário de perguntas abertas, cujas respostas foram analisadas utilizando análise de conteúdo. As categorias identificadas foram: a aprendizagem cooperativa, estratégias de aprendizagem de ensaio, análise, esclarecimentos, organizacional, emocional e monitoramento da compreensão, além das estratégias metacognitivas. Os resultados indicam a superioridade da aprendizagem cooperativa, completada com a aprendizagem de várias e estratégias metacognitivas e, em conjunto com a participação do professor como mediador, pode ajudar a promover a autonomia na sua formação e uma maior utilização desses alunos. Revela a importância da aprendizagem cooperativa como um recurso valioso para uso na faculdade.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa, estratégias metacognitivas, aldeia universitária.

Planteamiento del problema

A través de la Misión Sucre, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior se ha propuesto promover el acceso a los estudios universitarios de sectores poblacionales anteriormente excluidos de los mismos. Esto se inscribe dentro de la política de municipalización de la educación superior y está dirigido, fundamentalmente, a estudiantes adultos que, por múltiples razones no hayan alcanzado ingresar a las instituciones universitarias. En general son personas con carga familiar, responsabilidades laborales, que dejaron de estudiar por varios años y que ahora retoman su formación.

Tal es el caso de los estudiantes del sexto semestre, Sección B, del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos, de la Aldeia Universitaria "Andrés Bello". En su mayoría, estos estudiantes trabajan en horarios regulares de Lunes a Viernes y son los sustentos económicos de sus respectivos grupos familiares, por lo que desarrollan sus estudios durante los fines de semana o en sus ratos libres, en los días laborales.

Lo anterior pudiera indicar dificultades para cumplir con las exigencias académicas propias de los estudios universitarios, lo cual redundaría en un bajo aprovechamiento y desempeño como estudiante. En tal sentido, surge la inquietud de explorar cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplean con regularidad estos estudiantes, a objeto de propiciar la generación de propuestas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar su autonomía durante la formación académica.

Objetivo

Identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes del sexto semestre, Sección B, del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos de la Aldea Universitaria “Andrés Bello”.

Marco teórico

Las aldeas universitarias venezolanas

A partir del año 1999 se dio inicio a una nueva etapa en la educación superior venezolana, que hasta esa fecha había sido calificada como clasista, elitista y excluyente. Desde esta fecha el Gobierno nacional se propuso cubrir las deficiencias en el ingreso a las universidades de importantes sectores poblacionales que hasta ese momento tenían escasas esperanzas de acceder a las mismas. En tal sentido surgió la Misión Sucre, como parte de la política de Estado que propuso cambios estructurales en las diversas instancias de este nivel educativo, una de cuyas medidas fue la creación de las aldeas universitarias. Estas se definen, según Osorio (2008) como espacios educativos coordinados por la Fundación Misión Sucre, conjuntamente con otras Instituciones de Educación Superior, para propiciar centros vitales de educación permanente y vincular las necesidades de formación, investigación y asesoría a cada población. Son centros de educación destinados a generar la pertinencia sociocultural de los aprendizajes y el trabajo compartido con las comunidades, empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales

Según Santiago (2007) lo anterior presupone que el proceso de municipalización sea desarrollado sobre la base de un nuevo eje curricular socio-político, que plantea diferentes modalidades de estudio como parte del currículo abierto y flexible que sustenta este modelo pedagógico emergente. De igual forma requiere la preparación de un nuevo docente, que no sólo actuará como el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como *Profesor-Asesor y Tutor*. Dispuesto a adoptar nuevos métodos pedagógicos y nuevas tecnologías para generar e impartir conocimientos, que sean pertinentes con

las necesidades socio-culturales locales; dispuesto a *desaprender, aprender haciendo, ser y convivir*; comprometido con un nuevo proceso de formación más humana e integral; en la que el estudiante, a través del aprendizaje por proyectos, desarrolle habilidades investigativas y de acción social, que lo conviertan en la pieza fundamental que impulse transformaciones como vía para mejorar su condición de vida y la de su comunidad.

De acuerdo con Osorio (2008) el propósito concreto de la Misión Sucre es propiciar que sus participantes retomen la disciplina de asistencia a clases, hábitos de estudio, consulta y trabajo en equipo y colectivo e investigación, comprensión de lo existente, la interpretación en el presente y el acercamiento a una aplicación inicial dentro de las comunidades. Esto en atención a que los participantes o estudiantes son, por lo general, personas de edades comprendidas entre los 18 y hasta más de 50 años. No se trata de jóvenes con plena disponibilidad de tiempo, que continúan sin interferencias temporales el proceso educativo. Más bien son personas con carga familiar, responsabilidades laborales, que dejaron de estudiar por varios años y que es ahora cuando retoman su formación, integrada con el día a día que deben afrontar.

Dados los propósitos de la municipalización de la educación superior de proporcionar oportunidades a estudiantes anteriormente sin posibilidad de acceso a las universidades, y de los nuevos roles que debe asumir el profesor asesor, surge la inquietud de explorar cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplean con regularidad estos estudiantes, a objeto de generar propuestas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la autonomía durante y aún posteriormente, a su formación académica. En este contexto la autonomía se asume como la posibilidad de que los estudiantes puedan, por sí mismos, cumplir con las tareas de los distintos programas de formación de grado.

Las estrategias de aprendizaje

Una estrategia se define, en el común, como un plan que se prevee para el abordaje de cualquier situación. Trasladado este término al ambiente académico, las estrategias de aprendizaje se definen como planes generales para manejar las tareas o lograr los objetivos de aprendizaje (Woolfolk, 1997). De acuerdo con Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000) las estrategias de aprendizaje son actividades propositivas que se reflejan en las cuatro grandes fases del procesamiento de la información: 1. Adquisición de la información; 2. Codificación de la información; 3. Recuperación de la información; y 4. Apoyo al procesamiento. Esto es, a través de estas cuatro etapas se logran los aprendizajes, proceso que involucra la ejecución de diversas actividades de orden cognitivo por parte del aprendiz.

A su vez, Ríos (2004) define las estrategias cognitivas como las formas de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema. Pueden incluir acciones como recordar, transformar, retener y transferir información a nuevas situaciones. Este autor refiere la taxonomía elaborada por Palincsar y Brown (1984), que incluye estrategias como *parafrasear* (poner en nuestras palabras la información contenida en el texto); *inferir* (extraer conclusiones de lo que está explícito); *resumir* (seleccionar lo esencial, extraer las ideas fundamentales); *predecir* (adelantarse, suponer, anticipar, prever, pronosticar, establecer inferencias); *clarificar* (puntualizar, especificar y explicar aspectos del texto); *preguntar* (permite generar procesos de pensamiento, activar conocimientos previos, entre otros).

Weinstein y Mayer (1986) a su vez, identifican cinco tipos generales de estrategias de aprendizaje: *de ensayo* (repetir términos, copiar el material, tomar notas, subrayar); *de elaboración* (parafrasear, resumir, crear analogías, hacer notas, responder preguntas, relacionar la información nueva con el conocimiento existente); *organizacionales* (resumir un texto, crear una jerarquía o red de conceptos y crear diagramas mostrando sus relaciones); *de monitoreo de la comprensión* (usar prepreguntas o declaraciones de los objetivos para guiar el estudio, establecer subobjetivos y evaluar el progreso en su cumplimiento, autocuestionarse para revisar el entendimiento y modificar estrategias, si es necesario); *afectivas* (establecer y mantener la motivación, manejar la ansiedad por el desempeño, entre otras).

En definitiva, como estrategia de aprendizaje se define el conjunto de actividades de orden cognitivo que realiza una persona para aprender. En esta categorización también se incluye el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo o colaborativo

El término aprendizaje cooperativo o colaborativo se emplea indistintamente para referirse a los procesos de aprendizaje que se desarrollan a través de los trabajos de grupos de estudiantes. Para Collazos, Guerrero y Vergara (2001) el aprendizaje colaborativo o cooperativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás

De acuerdo con Calzadilla (2002) esta estrategia de aprendizaje se sustenta en la teoría cognoscitiva de Piaget (1978), al tomar en cuenta que existen cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas, tales como la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. También se apoya en la teoría constructivista de Vigotsky

(1974), en tanto el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. En conclusión, el aprendizaje cooperativo parte de la existencia de estructuras cognitivas de origen biológico que se potencian a través de la interacción social para permitir la adquisición de conocimientos.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1994) son cinco los elementos que se identifican como imprescindibles para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo: 1. *Interdependencia positiva*. Consiste en suscitar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encomendado. 2. *Responsabilidad individual y grupal*. El grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda. 3. *Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara*. Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros. 4. *Los miembros del grupo están dotados de las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias*. Es conveniente que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. 5. *Evaluación grupal*. Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea, y con el éxito de todos sus miembros, se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

Los señalamientos anteriores permiten estimar las ventajas del empleo de este tipo de estrategia de aprendizaje. En este sentido, Lara (2001) resume los efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo: a) la cooperación es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento en todas las áreas y niveles sin distinción, para tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas, retención, memoria, tareas de suposición o predicción. b) la cooperación sin competición intergrupar promueve un mayor logro que la cooperación con competición intergrupar. La cooperación fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición o los esfuerzos individuales. c) La cooperación lleva con mayor frecuencia a utilizar un razonamiento de mayor calidad, que el que se fomenta en una enseñanza competitiva o individualista. d). La transferencia de lo aprendido es mayor en el aprendizaje cooperativo que en el de corte competitivo o individualista. Además, el aprendizaje cooperativo se muestra eficaz en todos los niveles educativos: elemental, secundaria, superior e incluso para adultos como profesionales o científicos.

Esta misma autora refiere los efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo: 1) Una mayor curiosidad y motivación continuada para buscar más información sobre el tema trabajado; un mayor compromiso con el aprendizaje; persistencia en la tarea; expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración. 2) Relación interpersonal: el aprendizaje cooperativo proporciona una mejor relación interpersonal entre los estudiantes, y lleva a actitudes más positivas hacia compañeros diferentes. 3) Apoyo social de los miembros del grupo. 4) Salud psicológica: madurez emocional, buenas y adaptadas relaciones sociales, fuerte identidad social, entre otras.

Tales características del aprendizaje cooperativo conllevan a estimar la importancia de su empleo en aquellos medios educativos dirigidos a personas adultas, como los de las aldeas universitarias venezolanas. Cabe señalar además, la necesidad de complementar la utilidad de este tipo de estrategias de aprendizaje con las metacognitivas, a objeto de propiciar un mejor desempeño estudiantil.

Las estrategias metacognitivas

Burón (1999) sostiene que el estudio sobre la metacognición derivó de la necesidad de entender los procesos mentales que desarrollan los estudiantes cuando van a enfrentar una tarea escolar. De allí se ha derivado una tecnología aplicada al medio educativo que se ha denominado estrategias metacognitivas de aprendizaje, cuya finalidad es enseñar a los estudiantes a cómo autorregular de manera eficaz su aprendizaje.

Lo anterior se corresponde con lo que señala Briceño (2004), para quien, enmarcado en el enfoque del procesamiento de la información, la metacognición consiste en una operación autorregulatoria del sistema mental. En tal sentido, cabe pensar que una persona es capaz de identificar los procesos que emplea ante una situación de aprendizaje, estableciendo cuáles pueden ser sus fortalezas y debilidades y, generando entonces, las medidas más convenientes a cada situación, esto es lo que se considera son las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Por su parte, Poggioli (1998, pp. 59) señala que

“el desarrollo de estrategias metacognitivas permite a los aprendices tener conciencia sobre lo que saben y lo que no saben, evaluar lo que recuerdan y lo que no recuerdan, identificar una variedad de enfoques y planificar de manera sistemática para una situación determinada, seleccionar estrategias apropiadas a cada situación, identificar si resultan beneficiosas, modificarlas o sustituirlas por

otras, seleccionar ayudas de evocación apropiadas y dirigir la búsqueda de información relevante en la memoria”.

Las estrategias metacognitivas de aprendizaje en resumen, son un conjunto de acciones intencionales dirigidas a mejorar el aprendizaje a través del uso consciente de estrategias cognitivas que permite saber cómo, cuándo y dónde utilizarlas. Cabe agregar que además de abordar los procesos cognitivos involucrados en las estrategias de aprendizaje, éstas tienen como meta afectar el estado motivacional y afectivo, y la manera como el aprendiz selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento, según Gonzáles y Flores (2002). De allí la importancia de su aplicación en ambientes educativos universitarios, dirigidos a la formación de personas adultas.

Método

Tipo de investigación

El presente trabajo consiste en una investigación de campo, en tanto los datos se recogen en forma directa de la realidad (UPEL, 1998) con el propósito de describirlos, analizarlos, interpretarlos. También es una investigación descriptiva, (Bauce, 2000) a través de la cual se pretende describir y analizar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado. El objetivo principal de esta investigación es describir las características del objeto de estudio, en este caso, de las estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes del sexto semestre segundo trayecto del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos, inscritos en la Sección B de la Aldea Universitaria Andrés Bello.

Participantes

Quince estudiantes del sexto semestre segundo trayecto del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos, inscritos en la Sección B de la Aldea Universitaria Andrés Bello, durante el año 2008.

Instrumento para la recolección de la información

Para realizar la identificación de las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de la Sección B del sexto semestre del segundo trayecto del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos de la Aldea Universitaria Andrés Bello, se aplicó un cuestionario conformado por cuatro interrogantes. Las mismas consistían en preguntas abiertas que fueron dictadas a los participantes previa explicación del propósito de esta actividad. Las preguntas se presentan a continuación: 1.- ¿Qué estrategias

de aprendizaje utilizas más?; 2.- ¿Cómo aprendes en el aula?; 3.- Menciona otras estrategias utilizadas en tu aprendizaje; 4.- ¿Reflexionas sobre cómo aprendes y de lo que aprendes?

Análisis de la información

Para el análisis de la información se empleó el análisis de contenido cualitativo (Bardin, 1986; Ruiz, 1996), referido a la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración. La unidad de análisis empleada es la palabra, el párrafo, el texto que contenga un sentido definido. El análisis es de tipo categorial o temático.

Resultados

Analizadas las respuestas a las interrogantes, se identificaron las categorías y subcategorías que se exponen a continuación:

Pregunta N° 1: ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas más? Las categorías que se encontraron son las siguientes:

Aprendizaje cooperativo: Las subcategorías que la integran son:

Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo: agrupa respuestas como “Aprendo más”, “se desarrolla más la investigación”, “entre todos nos enriquecemos”, “corregir si estamos equivocados”, “conocer otros puntos de vista”. “nos comunicamos”, “dialogamos”, “cruzar mi opinión”, “intercambio de información”. “escuchar a los demás”, “se discute”, “debate”. A través de estas verbalizaciones se evidencia que el trabajo grupal se ha convertido, para estos estudiantes, en la manera mediante la cual se desarrolla el aprendizaje. Las respuestas están enmarcadas en una concepción de aprendizaje con el “otro”, de la interacción como herramienta para obtener información, o ampliar la que se maneja, corregirla. El grupo favorece la posibilidad de intercambio de información para el aprendizaje, en este sentido, y de acuerdo con las respuestas de los participantes, la comunicación grupal constituye el eje de las estrategias de aprendizaje que aplican estos estudiantes.

Efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo: acá se ubican respuestas como: “necesito el grupo para estimular [mi aprendizaje]”: “Me da más seguridad”, “Me cuesta aprender sola”. Se evidencia que el grupo constituye el elemento facilitador, motivador y coadyuvante del proceso de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje de clarificación: Se encuentran expresiones como “procesos de investigación”, “aclarar dudas”. Acá se reseña el empleo de diferentes actividades y recursos para lograr el aprendizaje.

Ventajas de la aplicación de estrategias de aprendizaje: Se ubican acá expresiones como; “investigación según mi nivel de conocimiento”, “[estudio] de forma independiente”: En general, estas verbalizaciones indican autonomía en el proceso de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas: Aparecen respuestas como “análisis”, “concentración”, “interpretar”. Tales verbalizaciones hacen referencia a la consciencia de los estudiantes acerca de los procesos de orden interno o cognitivos, que intervienen en su aprendizaje.

Uso de recursos y materiales para lograr el aprendizaje: Acá se ubican las siguientes subcategorías:

Apoyo en diferentes recursos o fuentes de consulta para fortalecer el aprendizaje: “lectura”, “Internet”, “voy a biblioteca”, “medios audiovisuales”, “infocentro”, “universidades”. En estas respuestas se denota la variedad de fuentes para la realización de las tareas asignadas en el aula, y la apertura de los estudiantes a contactar diferentes recursos y materiales.

Ventajas del acceso a otros recursos para fortalecer el aprendizaje: “facilidad de transportar [los materiales]”, “utilizarlo [el material] en cualquier hora”, “leo en el momento adecuado”, “puedo sacar copias”. Estas expresiones muestran las ventajas que representan para los estudiantes, lograr contar con diferentes fuentes de consulta y su empleo de acuerdo con las posibilidades de cada quien.

Pregunta N° 2: ¿Cómo aprendes en el aula? Se identificaron las categorías que a continuación se señalan.

Aprendizaje cooperativo: Comprende las siguientes subcategorías:

El profesor como mediador: Fue expresada a través de frases como: “opiniones del profesor”, “dictado del profesor”, “lo que indica el profesor”, “charlas del profesor”, “se aprende con el profesor”, “escuchando planteamientos del profesor”, “aprendo del profesor”, “escuchando indicaciones del profesor”. Estas expresiones indicarían que los estudiantes tienen su centro de aprendizaje en la figura del profesor, quien se convierte en un mediador para la adquisición de nuevos conocimientos.

Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo: las expresiones son: “intercambio de ideas”, “conversación”, “análisis grupal”, “discusiones en clases”, “se

aprende con el grupo", "se discuten ideas", "opiniones de alumnos", "debatiendo", "opinando", "interactúo con los compañeros", "aprendo de la participación de los compañeros". Las respuestas denotan que la participación en el grupo es importante para estos estudiantes, como vía para favorecer su aprendizaje.

Estrategia de aprendizaje de ensayo: Se caracteriza por la toma de apuntes. Las verbalizaciones fueron: "copio", "tomo apuntes", "anoto". De esta manera, tanto la participación del docente como las intervenciones de los compañeros, constituyen una fuente de información para los estudiantes, quienes las recogen a través de escritos a objeto de favorecer la adquisición del conocimiento.

Estrategias metacognitivas: a esta categoría respondieron con expresiones como "interpretaciones personales", "presto atención", "interpreto". En estas respuestas se observa que los estudiantes toman conciencia de ciertos procesos cognitivos que ponen en práctica durante su aprendizaje en el aula, con el grupo.

Pregunta N° 3: Menciona otras estrategias utilizadas en tu aprendizaje. Las categorías que se ubican en esta interrogante son:

Estrategias de aprendizaje: Se identificaron subcategorías como:

Estrategias de aprendizaje de ensayo: "Apunte". Las respuestas evidencian el empleo de formas escritas para la representación del conocimiento obtenido de la fuente del profesor o del trabajo grupal.

Estrategias de aprendizaje organizacionales: Aquí se encuentran respuestas como: "resumen", "esquemas", "mapas conceptuales", "mapas mentales", "cuadro comparativo", "cuadros sinópticos". También son formas escritas o gráficas de representar la información, pero más complejas que los apuntes y denotan, por lo general, un manejo previo de las mismas. Es decir, en su experiencia anterior estos estudiantes ya han empleado este tipo de estrategias.

Estrategias de aprendizaje de monitoreo de la comprensión: "hago un cuestionario". Es indicativa del interés de memorizar la información, del intento por retener el conocimiento.

Aprendizaje cooperativo: Incluye expresiones como "discusión oral", "comparación de apuntes", "discusión de apuntes". Las respuestas reiteran la preferencia por el grupo como medio para el aprendizaje.

Apoyo en diferentes recursos o fuentes de consulta para fortalecer el aprendizaje: “consulta”, “investigar sobre el tema”, en estas verbalizaciones se expresa la posibilidad de acceso a otros medios para obtener información, elemento que complementa lo aprendido a través de las actividades del aula.

Pregunta N° 4: ¿Reflexionas sobre cómo aprendes y de lo que aprendes?

Se identificaron las siguientes categorías:

Estrategias de aprendizaje afectivas: Refiere expresiones como “reflexiono más con lo que me identifico”, “reflexiono sobre lo que me apasiona”. Con estas respuestas se significa la importancia de hacer relevante para el estudiante el contenido a trabajar. Sin embargo, no hay evidencias determinantes de la manera como se reflexiona y lo que se reflexiona acerca de lo aprendido.

Estrategias metacognitivas: Incluye las siguientes subcategorías:

Empleo de estrategias metacognitivas: “me doy cuenta de lo entendido”, “reflexiono e identifico lo que no entiendo”, “reflexiono para tener una conclusión personal”, “reflexiono según mi nivel de conocimiento”. “reflexiono sobre como aprendo para corregir errores, mejorar el método, perfeccionar, establecer una metodología personal de estudio, ser más eficaz y eficiente”. Tales verbalizaciones son propias de los estudiantes que se hacen conscientes de sus procesos de aprendizaje.

Ventajas del empleo de estrategias metacognitivas: “reflexionar sobre lo que aprendo me sirve más”. Indica la utilidad de las estrategias metacognitivas para afianzar el aprendizaje.

Limitado empleo de estrategias metacognitivas: En contraste con las expresiones que caracterizan la categoría anterior, acá se refieren frases como “recordar lo leído”, “reflexiono poco”, “exponer lo aprendido”, “no reflexiono”. Las respuestas son explícitas en cuanto al escaso empleo de estrategias metacognitivas de algunos estudiantes. Pudieran ser indicadoras de un importante grado de pasividad en su proceso de aprendizaje, que se limitarían a la mera reproducción memorística de los contenidos trabajados durante el curso.

Estos resultados se resumen en los Cuadros N°1 y N° 2.

Discusión de los resultados y conclusiones

A través de este estudio se identificaron las estrategias de aprendizaje que emplean con regularidad los estudiantes cursantes de la Sección B, del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos, de la Aldea Universitaria "Andrés Bello". Las respuestas indican que el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias de mayor aplicación y relevancia, al referir sus efectos cognitivos y no cognitivos, en correspondencia con lo que señala Lara (2001). El grupo favorece el intercambio de información para ampliar y corregir el conocimiento adquirido de manera individual, y se constituye en soporte afectivo y estímulo para algunos estudiantes. A su vez, incluye el aporte de los pares como del profesor, cuya guía

es el eje central del aprendizaje. Tales aspectos dan cuenta del rol de mediador que cumplen tanto el profesor como el grupo, en correspondencia con lo señalado por Vigotski (1979). Es decir, la mediación del profesor y del grupo se constituye en andamiaje para favorecer el aprendizaje, permitiéndoles a los estudiantes acceder a su zona de desarrollo próximo.

Resultados similares reportan Coll, Mauri y Onrubia (2006), quienes realizaron una experiencia de innovación en la docencia universitaria, a través de una metodología de análisis y resolución de casos-problema en pequeños grupos colaborativos, aunada al uso de tecnología de la información y comunicación (TICs). La valoración de la experiencia fue positiva, tanto desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes como desde el de la satisfacción de éstos y de sus profesores.

También Ibarra y Rodríguez (2007) exploraron las valoraciones de los estudiantes universitarios hacia el trabajo en grupo colaborativo. En su estudio encontraron que es positivo y tomado como una estrategia interesante, en tanto permite abordar tareas de aprendizaje retadoras, debatir con argumentos y expresar opiniones fundamentadas, construir argumentos sobre la base de las aportaciones de los demás, ser conscientes del valor de las aportaciones personales y valorar positivamente las aportaciones de los compañeros.

Los resultados del presente trabajo señalan además, el empleo de diversas estrategias de aprendizaje, tales como las *de clarificación, de ensayo, organizacionales, de monitoreo de la comprensión y afectivas*, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Weinstein y Mayer (1986). Entre las respuestas de los participantes se expresan las ventajas de su aplicación, elementos indicativos de los recursos propios que emplean los estudiantes para tratar de memorizar, fijar la información, alcanzar el conocimiento.

También se observa que un grupo de estudiantes emplea estrategias metacognitivas, mientras que otro muestra un limitado empleo de éstas. De lo anterior se desprende que algunos estudiantes tienen conciencia de sus procesos cognitivos de aprendizaje (Poggioli, 1998) y logran la autorregulación (Briceño, 2004). Sin embargo, otros refieren su escasa reflexión acerca de lo que aprenden y de cómo aprenden.

Un aspecto adicional del estudio indica el uso de recursos y materiales para lograr el aprendizaje por parte de los estudiantes, a través del acceso a diferentes fuentes de consulta o variedad de recursos, como vías para complementar y fortalecer el aprendizaje.

Los señalamientos anteriores dan cuenta de la diversidad de estrategias de aprendizaje y metacognitivas que emplean los estudiantes cursantes de las aldeas universitarias. Los resultados sirven de soporte para el desarrollo de actividades que incluyen nuevas y diversas estrategias de aprendizaje, a efectos de favorecer el óptimo aprovechamiento académico de los estudiantes, además de promover la autonomía durante su formación académica y posterior a la misma. Destaca la presencia del aprendizaje cooperativo, elemento de suma significación en la creación de un egresado con conciencia plena de su compromiso, según Osorio (2008), en la transformación y el mejoramiento de su condición de vida y la de su comunidad.

Cuadro 1

Interrogantes y respectivas categorías

Preguntas	Categorías
Pregunta N° 1: ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas más?	Aprendizaje cooperativo: Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo: Efectos no cognoscitivos del aprendizaje cooperativo: Estrategias de aprendizaje de clarificación: Ventajas de la aplicación de estrategias de aprendizaje: Estrategias metacognitivas Uso de recursos y materiales para lograr el aprendizaje Apoyo en diferentes recursos o fuentes de consulta para fortalecer el aprendizaje Ventajas del acceso a otros recursos para fortalecer el aprendizaje
Pregunta N° 2: ¿Cómo aprendes en el aula?	Aprendizaje cooperativo: El profesor como mediador: Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo Estrategia de aprendizaje de ensayo Estrategias metacognitivas

Preguntas	Categorías
Pregunta N° 3: Menciona otras estrategias utilizadas en tu aprendizaje	Estrategias de aprendizaje: Estrategias de aprendizaje de ensayo Estrategias de aprendizaje organizacionales Estrategias de aprendizaje de monitoreo de la comprensión Aprendizaje cooperativo Apoyo en diferentes recursos o fuentes de consulta para fortalecer el aprendizaje
Pregunta N° 4: ¿Reflexionas sobre cómo aprendes y de lo que aprendes?	Estrategias de aprendizaje afectivas Estrategias metacognitivas: Empleo de estrategias metacognitivas: Ventajas del empleo de estrategias metacognitivas Limitado empleo de estrategias metacognitivas:

Fuente: Rojas y Tineo, 2008

Cuadro 2

Resumen de categorías

<i>Categorías</i>
Aprendizaje cooperativo: Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo Efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo El profesor como mediador Estrategias de aprendizaje: Estrategias de aprendizaje de clarificación Estrategias de aprendizaje de ensayo Estrategias de aprendizaje organizacionales Estrategias de aprendizaje de monitoreo de la comprensión Estrategias de aprendizaje afectivas Ventajas de la aplicación de estrategias de aprendizaje Estrategias metacognitivas: Empleo de estrategias metacognitivas: Ventajas del empleo de estrategias metacognitivas Limitado empleo de estrategias metacognitivas Uso de recursos y materiales para lograr el aprendizaje Apoyo en diferentes recursos o fuentes de consulta para fortalecer el aprendizaje Ventajas del acceso a otros recursos para fortalecer el aprendizaje

Fuente: Rojas y Tineo, 2008

Referencias

- Bardin, Louis..(1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Bauce, Gerardo (2000) A propósito del análisis estadístico. RFM [online]. Enero.2000, vol. 23, n° 1, p.24-27. [Documento en línea] Disponible: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50798-04692000000100005&Ing=en&nrm=iso.ISSN0798-0469 [Consulta: 2007, Octubre 17]
- Briceño, León. (2004) *Efecto de la Metacognición y el Autoconcepto en la Comprensión de la Lectura*. Universidad Simón Bolívar. Trabajo para optar al grado de Magíster en Psicología.
- Burón, Javier (1999) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Quinta edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Calzadilla, María Eugenia (2002) Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). [Documento en línea] Disponible:
- Camarero, Francisco; Martín del Buey, Francisco. y Herrero, Javier (2000) Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* Vol. 12, n° 4, pp. 615-622ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG Universidad de Oviedo. [Documento en línea] Disponible: <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf> [Consulta: 2008, Agosto 12]
- Coll, César; Mauri, Teresa y Onrubia, Javier (2006) Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3 N° 2/Octubre. Pag. 29-41.
- Collazos, César; Guerrero, Luis; Vergara, Adriana (2001) *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf> [Consultado: 2008, Agosto 12]
- González, Olga y Flores, Manuel (2002) *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Editorial Trillas http://formaciondocente.org.mx/Bibliotecadigital/09_TecnologiaEducativa/05%20OEI%20aprendizaje%20cooperativo%20y%20las%20TIC.pdf [Consulta: 2008, Agosto 20]
- Ibarra, María y Rodríguez, Gregorio (2007) El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*. 344. Septiembre-Diciembre. Pag. 355-375
- Johnson, David; Johnson, Roger y Holubec, Edythe (1994) *The nuts and bolts of cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book company
- Lara, Sonia (2001) Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE* N° 1. [Documento en línea] Disponible: [C:\Documents and Settings\Administrador\Configuración local\Archivos temporales de Internet\Content.IE5\EMHN-VNIM\Notas4\[1\].pdf](C:\Documents and Settings\Administrador\Configuración local\Archivos temporales de Internet\Content.IE5\EMHN-VNIM\Notas4[1].pdf). [Consulta: 2008, Agosto 12]

- Osorio, Betty (2008) *La educación universitaria alternativa. Una propuesta en acción de la Universidad Bolivariana de Venezuela en Mérida*. Universidad de los Andes. Mérida: ULA. [Documento en línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/edocs/evntos/cnbu/primer-ongreso/ponencia9.pdf> [Consulta: 2008, Agosto 12]
- Poggioli, Lissette (1998) *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar
- Rios, Pablo (2004) *La aventura de aprender*. Cuarta Edición. Caracas: Cognitus, c.a.
- Ruiz, José Ignacio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Santiago, Andrés (2007) *La didáctica universitaria en el proceso de municipalización de la educación superior venezolana*. [Documento en línea] Disponible en www.monografias.com . [Consulta: 2008, Agosto 12]
- UPEL (1998) *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: FEDUPEL
- Vigotski, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Grijalbo
- Weinstein, Claire y Mayer, Richard (1986) The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed) *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327) New York: McMillan
- Woolfolk, Anita (1997) *Psicología educativa*. México: Prentice Hall. Sexta edición

Los Autores

Carlos Enrique Rojas Campos

Abogado egresado de la USM. Licenciado en Educación en la UCV. Maestría en Educación en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Actualmente cursa Maestría en Fundamentos filosóficos y didácticos de la enseñanza del Derecho, Universidad de la Habana (Cuba) Convenio Cuba-Venezuela. Profesor Instructor de la UPEL Miranda.

Evelina Tineo Deffitt

Licenciada en Psicología egresada de la UCV. Maestría en Psicología del Desarrollo en la UCV. Cursa el Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación en Convenio UPEL-Universidad de León (España). Profesora Agregada de la UPEL Miranda. Coordina Línea de Investigación Perfil del Estudiante. PPI Primer Nivel.

El *zoon tecnologí.com* ante el fenómeno de la conservación y difusión del patrimonio cultural: el caso del Archivo Naval del Mediterráneo¹

Dr. Juan José Sánchez Baena

baena@um.es

Universidad de Murcia

Dr. David Parra Valcarce

dparra@influenceandprofit.com

Universidad Complutense de Madrid

Dra. Celia Chaín Navarro

chain@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Hasta hace pocos años el acceso físico a los archivos era lo único posibilidad que teníamos de conocer estos fondos. Actualmente las TICs nos permiten disfrutar de los bienes documentales históricos sin tener que desplazarnos a sus sedes, y otro factor importante sin deteriorarlos por el uso habitual. El objeto de este artículo es presentar la situación actual de un proyecto de investigación que pretende sumergirse en Internet, pero en la corriente más avanzada, la de la web semántica, el fondo histórico del Archivo Naval de Mediterráneo. Esta colección reúne la documentación producida en el Departamento naval del Mediterráneo occidental desde su creación en 1728 que se ha conservado hasta nuestros días, y que supone alrededor

Recibido: junio 2009

Aceptado: octubre 2009

-
1. Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de investigación titulado SOS Patrimonio Naval, financiado por el actual Ministerio de Ciencia e Innovación, con referencia I+D HUM-2007-61093/HIST.

de 15 km lineales de estanterías. Dentro del entorno de la Sociedad de la información, el *zoon tecnologí.com* se erige como uno de los usuarios prototípicos para acceder a este extenso acervo cultural.

Palabras-clave: Internet, web semántica, metadatos, Archivo Naval del Mediterráneo, Historia.

ABSTRACT

**The *tecnologi.com* zoon regarding the phenomenon
of the conservation and diffusion of cultural patrimony:
the case of the mediterranean naval archive**

Until recent years the physical access to the files was the only possibility we had to know these funds. The ICTs currently allow us to enjoy goods of historical documentaries without having to move to its headquarters, and other important factor without damaging them for normal use. The purpose of this paper is to present the current situation of an investigation project that aims to dive into the Internet, but in the most advanced current: the semantic web, the historical bottom of the Mediterranean Naval File. This Collection reunites the documentation produced in the western Mediterranean naval department since its creation in 1728 which has been preserved until this day, and which accounts for about 15 linear miles of shelving. In the environment of the Information Society, the *zoon tecnologí.com* stands as a prototypical user to access this vast cultural heritage.

Keywords: Internet, semantic web, metadata, Mediterranean Naval Archive, History.

RESUMÉE

**Le *zoon tecnologí.com* devant le phénomène de conservation
et diffusion du patrimoine culturel: le cas de l'archive navale
de la méditerranée**

Autrefois l'accès à l'information en physique était le seul moyen pour connaître l'Archive Navale de la Méditerranée. Aujourd'hui, les TIC nous permettent de profiter des biens documentaires historiques sans nous déplacer ailleurs. Le but de cet article est celui de montrer la situation actuelle d'un projet de recherche prétendant immerger dans Internet grâce au courant le plus avancé, celui du web sémantique, le fond historique de « L'Archive Navale de la Méditerranée ». Cette collection réunit les documents créés par le Département Naval de la Méditerranée Occidentale depuis sa création en 1728; à l'heure actuelle, l'on peut y trouver 15 km des étagères pleines de documents. Dans la Société de l'Information,

le *zoon tecnologí.com* s'érige comme un des utilisateurs prototypes pour accéder à cette extensive culture.

Mots clés: Internet, web sémantique, metadonnées, Archive Navale de la Méditerranée, histoire.

RESUMO

O zoon tecnologí.com para o fenómeno do armazenamento e distribuição do patrimônio cultural: o caso do arquivo do mediterrâneo naval

Até anos recentes, o acesso físico aos arquivos era a única chance que tivemos de conhecer a estes fundos. TIC actualmente nos permitem usufruir dos bens históricos documentários sem ter de mudar a sua sede, e sem danificar outro fator importante para o uso normal. O objetivo deste trabalho é apresentar o estado atual de um projeto de pesquisa que visa a mergulhar na Internet, mas no atual mais avançada, a web semântica, o contexto histórico do Arquivo Naval Mediterrâneo. Esta coleção reúne os documentos produzidos no departamento Mediterrâneo ocidental naval desde a sua criação em 1728 tem sido preservada até hoje, e é responsável por cerca de 15 quilômetros lineares de prateleiras. Dentro do ambiente da Sociedade da Informação, o *zoon tecnologí.com* permanece como um protótipo do usuário para acessar este vasto patrimônio cultural.

Palavras-chave: Internet, web semântica, metadados, Mediterrâneo Naval Arquivo, História.

Consideraciones previas

La *Ley de Patrimonio Histórico Español* 16/1985, de 25 de junio, la norma fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* del 29 de junio de 1985 (y subsanada en sus errores en el BOE de 11 de diciembre de ese mismo año). Se desarrolló parcialmente mediante el *Real Decreto* 111/1986, de 10 de enero (BOE de 28 de enero de 1986 con sus modificaciones de 30 de enero y 3 de marzo de ese año) y fue ulteriormente modificada por los *Reales Decretos* 582/1989, de 19 de marzo (BOE de 31 de mayo de 1989) y 64/1994, de 21 de enero (BOE de 23 de marzo de 1994), inicia su Preámbulo indicando:

El Patrimonio Histórico Español es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea. La protección y el enrique-

cimiento de los bienes que lo integran constituyen obligaciones fundamentales que vinculan a todos los poderes públicos, según el mandato que a los mismos dirige el artículo 46 de la norma constitucional. (BOE, 29 de junio de 1985).

La normativa concluye dicho Preámbulo con la siguiente afirmación:

En consecuencia, y como objetivo último, la Ley no busca sino el acceso a los bienes que constituyen nuestro Patrimonio Histórico. Todas las medidas de protección y fomento que la Ley establece sólo cobran sentido si, al final, conducen a que un número cada vez mayor de ciudadanos pueda contemplar y disfrutar las obras que son herencia de la capacidad colectiva de un pueblo. Porque en un Estado democrático estos bienes deben estar adecuadamente puestos al servicio de la colectividad en el convencimiento de que con su disfrute se facilita el acceso a la cultura y que ésta, en definitiva, es camino seguro hacia la libertad de los pueblos. (BOE, 29 de junio de 1985).

Pese a esta explícita apuesta de acceso y difusión, lo cierto es que la urgente necesidad de evitar el expolio y/o la destrucción (y subsiguientemente abordar su conservación y restauración) ha ocasionado que la parte referida al acceso quede más alejada de los planes, políticas y presupuestos, más centrados en la faceta conservadora ante el carácter urgente de buena parte de sus acciones dedicadas a que se pierda el menor número posible de bienes culturales. Consideramos que es el momento de dar un paso más y adentrarse en esa segunda acción a la que hace especial mención la citada Ley: facilitar el acceso a los bienes que conforman este patrimonio.

Hasta hace pocos años el acceso físico a los archivos era la única posibilidad que teníamos de conocer estos fondos. De hecho, un gran logro de la sociedad contemporánea ha sido poder acceder a las colecciones. Superada esa fase, hoy en día las nuevas herramientas tecnológicas permiten optimizar este concepto y pasar de la contemplación física a la virtual.

Por consiguiente, ha llegado el momento de entrar a dilucidar si dentro del concepto de acceso se contempla la divulgación y la difusión o si solamente queremos seguir manteniendo el acceso físico y puntual, máxime si tenemos en cuenta que nos encontramos de manera indefectible ante una realidad como Internet, que implica determinados rasgos particularmente relevantes para fomentar la difusión como son el acceso universal a los contenidos, la interconectividad global, la transnacionalidad o la transtemporalidad, entre otros.

En España hay miles de documentos que, en terminología archivística, se suelen computar en metros de estanterías pero que, metafóricamente, son carreteras secundarias de información que todavía no han pasado a formar parte de las actuales autopistas de la información, conforme a la celeberrima expresión acuñada a comienzos de la década de los noventa por el entonces Vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore².

Esta situación contrasta con el hecho de que las nuevas tecnologías nos permiten disfrutar de los bienes documentales históricos sin deteriorarlos (asunto que los diferencia claramente de otros bienes como, por ejemplo, los recursos naturales, que cuanto más se usan más se desgastan porque son limitados). Una copia de un documento digitalizado, cuyo original está conservado en condiciones adecuadas en un depósito seguro, puede ser usada por millones de ciudadanos y nunca se degradará por ese empleo; todo lo contrario, multiplicará su utilidad y valor.

La ciencia documental, y dentro de ella la recuperación de información, llevan años insistiendo en que el paso de una institución documental obsoleta a otra moderna pasa inexorablemente por la concienciación de que los bienes que se custodian no deben servir sólo para que los utilicen los que conocen su existencia, ni tampoco exclusivamente para legarlos a generaciones futuras. Es decir, que debe cambiarse lo más rápidamente posible la función pasiva de ofrecer documentos a los usuarios que lo soliciten por la de buscar a qué usuarios pueden interesarles, estudiar cómo describir mejor su contenido y generar herramientas que faciliten el acceso a ellos. La idea de que la "norma es inalterable" debe cambiarse por la de que el usuario, en este caso el ciudadano, es lo que importa.

En España, como también ocurre en otros países europeos, se da la circunstancia de que todavía existe mucho patrimonio y que muy posiblemente sea dicha abundancia la que provoca que, a veces, no se le otorgue el verdadero valor que tiene. Puede ser un problema histórico no achacable exclusivamente a los Gobiernos de los últimos años, pero está claro que la defensa y difusión del patrimonio es un indicador de evolución cultural.

Este artículo tiene su base en la investigación planteada con motivo del proyecto "SOS Patrimonio Histórico Naval: Marinos y navíos del Rey:

2. Al Gore expone sus teorías en el memorando *Technology for America's Economic Growth, A New Direction to Build Economic Strength*, presentado ante la Casa Blanca el 22 de febrero de 1993. Disponible en: <http://www.itsdocs.fhwa.dot.gov/JPODOCS/BRIEFING/7423.pdf> [Consulta: 2009, junio 22].

la recuperación histórica y documental del Departamento de Cartagena (1726-1898) y su inmersión en la Sociedad del Conocimiento”, financiado por el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Educación. Esta investigación se está llevando a cabo durante el periodo 2008-2010.

Para acometer dicho proyecto, tal y como se expondrá en los próximos epígrafes de este texto, se ha seleccionado una entidad como el Archivo Naval del Mediterráneo, considerada como un auténtico paradigma de la situación que acabamos de describir. La iniciativa pretende convertir un repositorio documental instalado en el siglo XIX en otro propio del siglo XXI, conservando sus fondos y, a la vez, difundiendo sus contenidos. Para ello apostamos por una doble vía de actuación: por una parte, seleccionar los contenidos de este fondo documental a partir de su clasificación original, conforme al principio básico de la archivística de procedencia o respeto al orden original de los fondos; y, por otro lado, utilizar un conjunto de herramientas basadas en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones que hunden sus raíces en un entorno emergente como es la Sociedad de la Información y que apuesta por la web semántica como fórmula magistral para conseguir tal propósito.

Como puede advertirse, optamos por una línea de actuación que ya se está desarrollando en España durante estos últimos años, uno de cuyos puntos culminantes ha sido la implantación del sistema PARES (Portal de Archivos Españoles) por parte del Ministerio de Cultura³, concebido como un servicio dirigido a aquellos ciudadanos interesados en los documentos custodiados en los archivos históricos dependientes de esta institución. PARES ofrece a través de un único portal diferentes informaciones sobre los fondos existentes en los once archivos de rango estatal, tanto de aquellas colecciones que por el momento sólo ofrecen la descripción del documento como de las que ya están digitalizadas y disponibles para su consulta directa sobre la fuente a través de Internet.

3. El portal incorpora tres sistemas de búsqueda: búsqueda sencilla, con un localizador de unidades documentales mediante un texto libre y un filtro de fechas; búsqueda avanzada, que incorpora un localizador de unidades documentales mediante filtros por archivos y fondos; y un inventario dinámico de archivos, que informa sobre los documentos de cada archivo que son accesibles vía PARES, indicando los que están digitalizados. Cfr. <http://pares.mcu.es/> [Consulta: 2009, junio 25].

La Sociedad de la Información como ciberespacio para la preservación del patrimonio cultural

La noción de Sociedad de la Información ha sido tan empleada y resulta de tal manera polisémica que requiere que hagamos una previa acotación de sus consecuencias y, sobre todo, de su incidencia en el fenómeno de la conservación y difusión del patrimonio cultural que estamos aquí considerando. Aunque fue el sociólogo japonés Masuda (1968) quien por vez primera utilizó dicha expresión sirviendo de apoyatura conceptual a una extensa nómina de autores y estudiosos del tema, lo cierto es que nosotros vamos a entender dicho concepto en un sentido ligeramente diferente, más en la línea del utilizado por Castells cuando se refiere a esta nueva realidad como un

Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales) sino de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos. (Castells, 1998, p. 45).

Atendiendo a esta línea de pensamiento, la Sociedad de la Información es un ciberlugar donde existe una nueva distribución del trabajo, aparecen ocupaciones inéditas y desaparecen otras clásicas, emergen novedosos nichos de mercado... Se trata de un entorno aplicable a cualquier actividad y al conjunto de sectores productivos incluyendo, por supuesto, el de la recuperación y acceso a todo tipo de documentación. Desde tal punto de vista nos encontramos ante un hábitat interconectado donde se pretende, a toda costa, incrementar la velocidad de los procesos productivos mientras se abaratan sus costes, así como fomentar, siempre en la medida de lo posible, el confort profesional y personal de los individuos. En suma, estamos ante un contexto que aúna los cinco “predicados míticos” de las tecnologías de la información distinguidos por Díaz Nosty (1996, p. 47): abundancia, transparencia, ubicuidad/globalidad, instantaneidad e interactividad, todos ellos de singular trascendencia para acometer el proceso de difusión del conocimiento ligado con el patrimonio cultural español en general y con una entidad como es el Archivo Naval del Mediterráneo en particular.

Hoy en día, con las lógicas diferencias entre los distintos grupos de países, la Sociedad de la Información se concreta, entre otros, en aspectos como el incremento continuado en el número de conexiones a Internet entre los sectores empresarial, doméstico y de las Administraciones Públicas; el crecimiento sostenido del volumen de negocio generado por el comercio electrónico; las mejoras infraestructurales en las tecnologías de la información

y las comunicaciones; el impulso de fenómenos como la formación electrónica (e-formación), las ciudades digitales y el teletrabajo; y el desarrollo de una nueva generación de sistemas de recuperación documental que combinan los sistemas expertos de información con la inteligencia artificial.

Esta mezcla de posibilidades y funcionalidades acarrea en ocasiones juicios de valor contradictorios con respecto al verdadero grado de implantación de la Sociedad de la Información en un país. Un criterio que nos parece bastante acertado es el de diferenciar entre “consciencia de la Sociedad de la Información”, “capacidad para acceder a la Sociedad de la Información” y “uso de los servicios de la Sociedad de la Información”:

Por ‘Consciencia de la Sociedad de la Información’ se entiende el estado en el que se conoce la existencia de la misma, las posibilidades que permite a la hora de resolver necesidades y las ventajas que tiene frente a las formas tradicionales de satisfacer éstas. Como se mencionaba antes existe un efecto de retroalimentación producido cuando el uso de los servicios de la Sociedad de la Información permite alcanzar beneficios que superan a los conseguidos tradicionalmente. En este momento los beneficiados tienen un incentivo para continuar usando los nuevos servicios y a su vez realizan una labor de promoción hacia el resto de posibles beneficiarios.

Por ‘Capacidad para acceder a la Sociedad de la Información’ se entiende el conjunto de capacidades de todo tipo que son requisito para el acceso. Aquí se incluyen tanto las relacionadas con la disponibilidad de infraestructuras como de formación de los usuarios. Una vez que se dispone de consciencia de la utilidad se ha de disponer de los medios adecuados para el acceso.

Por ‘Uso de los servicios de la Sociedad de la Información’ se entiende el conjunto de servicios que proporcionan una ventaja frente a los métodos tradicionales a la hora de satisfacer las necesidades de los usuarios. Una vez comprendida la ventaja existente y estando en posesión de los medios y facilidades de acceso, es necesario que los servicios estén implantados y que se encuentren en un grado de desarrollo tal que proporcionen la utilidad esperada por los usuarios. (Fundación Telefónica, 2004, p. 329).

Y es precisamente en este marco contextual donde advertimos la existencia de una nueva generación de herramientas tecnológicas cuyo diseño e implantación sientan las bases para optimizar no sólo los procesos de preservación y conservación del acervo cultural, sino también de la difu-

sión del conocimiento entendido en el doble sentido apuntado por Martín Guglielmino (2007): por una parte, como accesibilidad al uso y disfrute del patrimonio por parte de la sociedad; y, al mismo tiempo, como herramienta estratégica de transferencia de conocimiento. Nos situamos así ante el reconocimiento del patrimonio por parte de la sociedad, el acercamiento de los ciudadanos a los restos de su pasado, la búsqueda de las claves de su identidad, de su pensamiento, costumbres, cultura, idiosincrasia o folclore, entre otras consideraciones.

El Archivo Naval del Mediterráneo

Según las vigentes líneas de actuación del Ministerio de Defensa, la preservación del patrimonio natural y cultural del Estado es uno de los objetivos a desarrollar por el Gobierno de España. El patrimonio histórico documental que está bajo la custodia de las Fuerzas Armadas es sumamente amplio, tanto por el número de fondos como por la calidad de sus documentos. Los archivos militares se encuentran dentro del Sistema Archivístico de la Defensa, dividiéndose en tres grandes subsistemas que coinciden con los respectivos cuerpos de Armada, Ejército de Tierra y Ejército del Aire. A ellos se añade el Subsistema del Órgano Central, que abarca los restantes organismos dependientes del Ministerio de Defensa no incluidos en los anteriores.

El *Real Decreto 2598/ 1998, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Archivos Militares* establece la siguiente tipología de archivos: de gestión, incardinados en las oficinas productoras de los documentos; centrales, que agrupan todos los documentos transferidos por los archivos de gestión y que conservan la documentación, salvo excepciones, durante cinco años; intermedios, a los que se transfiere la documentación desde los centrales cuando su consulta por los organismos productores se hace esporádica, y en los que permanecen hasta su eliminación o transferencia a un archivo histórico; e históricos, a los que llega la documentación de los intermedios y donde ésta se conserva de manera permanente.

Dentro del Subsistema Archivístico de la Armada se distinguen los siguientes archivos:

1. Los archivos de gestión de cada una de las oficinas productoras.
2. Los centrales de cada unidad y dependencia.
3. Cinco archivos intermedios. De ellos cuatro tienen su origen en las antiguas divisiones territoriales de la Armada: Cantábrico (Ferrol), Estrecho (San Fernando, Cádiz), Mediterráneo (Cartagena) y Canarias (Las Palmas). A ellos se une el del Cuartel General de la Armada (Madrid).

4. Se otorga tratamiento especial de “archivos científicos” a los provenientes del Real Instituto y Observatorio de la Armada (San Fernando, Cádiz) y del Instituto Hidrográfico de la Marina (Cádiz).
5. Dos archivos históricos, con rango de nacionales: el Archivo General de la Marina “Álvaro de Bazán” y el Archivo del Museo Naval.

La situación de los nueve archivos que, por su naturaleza, conservan documentación histórica (los cinco intermedios, los dos científicos y los dos históricos) es puesta de relieve por Terés, Hermoso de Mendoza y Baztán y Martínez Pérez en los siguientes términos:

La situación se ha ido degradando progresivamente, y de forma mas acelerada a partir de la década de los sesenta, debido al aumento de la producción documental, la insuficiencia de personal y la escasez de espacios e instalaciones adecuadas- mal endémico en la historia de los Archivos de Marina. Por Decreto de 26 de noviembre de 1948 se crea un archivo histórico propio: el Archivo-Museo don Álvaro de Bazán, para constituir en él el Archivo General de la Marina, que debería custodiar los documentos anteriores a 1875 (...). Desde 1950 hasta principios de los años 70, cuando su capacidad quedó agotada, se suspendieron los envíos. La capacidad limitada del Archivo General de la Marina, ha impedido la existencia de un correcto e ininterrumpido flujo documental, provocando a su vez la progresiva saturación del resto de los archivos (...) generando en algunos sitios un verdadero colapso documental” (Terés, et al. 2005, pp. 109-126).

De estos nueve archivos, el implicado en nuestro proyecto de investigación y origen del presente artículo es el Archivo Naval del Mediterráneo, de carácter intermedio y ubicado en Cartagena, cuyo embrión se encuentra en el fondo documental de la Escuadra de Galeras de España de los siglos XVII y XVIII. Desde la creación del Departamento de Cartagena (por la *Real Orden de 5 de julio de 1728*) y hasta la actualidad ha ido almacenando la documentación generada por los distintos buques y dependencias de la Armada, pertenecientes a la Zona Marítima del Mediterráneo, lo que le convierte en una herramienta estratégica de primer nivel para el estudio de la historia contemporánea marítima.

En tal sentido, el Archivo Naval del Mediterráneo organiza sus fondos en tres secciones principales: personal, dividida en cuerpos patentados y cuerpos subalternos; material, referida a todo lo relacionado con la infraestructura del Arsenal; y contabilidad, con información sobre haberes, pen-

siones, presas, gratificaciones y otros documentos de singular interés. Esta particular estructuración se fundamenta en el *Reglamento para el Servicio del Archivo Central del Ministerio de Marina, aprobado por la Real Orden de 7 de enero de 1885*, lo que le convirtió en uno de los primeros reglamentos de archivos militares del mundo.

Son tres las causas fundamentales que han motivado esta elección. La primera de ellas es que actualmente sus fondos ocupan más de 15.000 metros lineales de estanterías, lo que desde el punto de vista cualitativo le convierte en el archivo que tiene mayor patrimonio documental de todos los del Subsistema Archivístico de la Armada, incluso por encima de los archivos históricos Archivo General de la Marina “Álvaro de Bazán” y Archivo del Museo Naval⁴. Por indicar un ejemplo que entendemos suficientemente significativo, una de las joyas patrimoniales que atesora son los *Libros de registro de esclavos y forzados de Galeras*, que datan de los siglos XVII y XVIII y que son únicos de esta naturaleza en España.

En segundo lugar, este archivo permite el acceso a toda la documentación generada por el Arsenal de Cartagena, probablemente el mayor complejo industrial de la España de la Ilustración (Pérez-Crespo, 2007) aunque insuficientemente conocido por la opinión pública (Construido a lo largo de medio siglo (1730-178), supuso una astronómica inversión de 1.500 millones de pesetas. La Provincia Marítima de los Montes de Segura de la Sierra, dependiente de Cartagena, proveía de maderas adecuadas para la construcción naval. Más tarde esta provincia se ampliaría llegando hasta Valencia, Aragón, Cataluña y los Pirineos. Como elementos que dan idea de la magnitud del proyecto, podemos citar la construcción de los primeros diques de carenar o la introducción, por vez primera en una Marina europea, de la bomba de vapor), incluyendo el quehacer diario del Arsenal y astillero y sus departamentos: personal, legislación, material, infraestructura, fábricas, embarcaciones, entradas, salidas, etc. También engloba la formidable documentación de su base de submarinos, considerada en vanguardia mundial.

Y, por último, porque este fondo fue objeto de un proyecto pionero en cuanto a conservación, descripción y selección del patrimonio documental se refiere, con la puesta en marcha de un sistema que facilitaba la generación, desarrollo y aplicación de una metodología de trabajo innovadora que permitía incluir sus fondos seleccionados en Internet. Esta iniciativa, que

4. El Archivo General de la Marina “Álvaro de Bazán” cuenta con 14.000 metros lineales de documentos y el Archivo del Museo Naval tiene 320 metros lineales de legajos.

surgió como consecuencia de una petición de la Armada a la Universidad de Murcia, nos ha permitido el desarrollo de un proyecto integrado para la difusión de la información archivística aportando las ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones y se ha concretado en dos clases de actuaciones:

1. Preparación de instalaciones y adquisición de herramientas tecnológicas. Supuso la centralización de sus fondos, hasta entonces ubicados en dos edificios con insuficientes condiciones para la conservación, en un único edificio dotado de las más modernas instalaciones, así como la adquisición de material informático que permite digitalizar materiales documentales de gran tamaño sin dañarlos y de un software específico de compresión que facilita el rápido acceso en pantalla a las imágenes.
2. Preparación del fondo. Partiendo de la clasificación original de los documentos, se eligió el programa informático Archivo 3000, posteriormente adaptado a nuestros propósitos, con el fin de sentar las bases para que dichos fondos tuvieran una adecuada descripción documental y pudieran ser consultados a través de una página web en las mejores condiciones de accesibilidad.

El *zoon tecnologí.com* como receptor activo de los contenidos del Archivo Naval del Mediterráneo

Una de las consecuencias directas de la Sociedad de la Información es el surgimiento del *zoon tecnologí.com*, un ente que va a vertebrar dicha realidad a medio y largo plazo. A la noción de *zoon tecnologí.com* nos hemos referido en distintos libros y artículos. Como tal concepto fue acuñado en Parra y Herrera (2003, p. 12). Esta denominación pretende ser un homenaje gnoseológico al tradicional *zoon politikon* desarrollado por Aristóteles hace alrededor de veinticinco siglos. Aristóteles se refería a un individuo dotado de voluntad propia, capaz de organizar recursos de muy diversa índole para la obtención de unos determinados fines (basándose en su racionalidad), así como de comportarse convenientemente en el entorno que lo rodeaba (como fórmula para integrarse más eficazmente dentro del mismo). Se trataba de una noción novedosa ya que incorporaba una serie de aspectos innovadores entre los que cabría destacar: en primer lugar, una forma inédita de organización social en la que se afianza la libertad democrática; en segundo término, un conocimiento basado en la experimentación dado que sin ella no hay verdad (las ideas son la esencia de las cosas reales, dentro de un cierta noción de empirismo epistemológico que permite la inserción de dichas ideas en el mundo real, incluyendo no sólo las cosas que se ofrecen al conocimiento

sensible sino también los conceptos abstractos); y, finalmente, una relación hilemórfica entre materia y forma que implica, entre otras circunstancias, el principio de causalidad (no hay efecto sin causa y todo efecto debe ser proporcionado a su causa) y la estructura integrada del plano biológico y reflexivo del individuo de manera unitaria y teleológica (Zubiri, 1988, p. 258).

Se trata de un individuo entre cuyos rasgos advertimos dos que tienen particular relevancia para el tema que nos ocupa: el acceso universal a un formidable caudal de toda clase de contenidos en constante crecimiento, facilitado por las autopistas de la información y por los nuevos procedimientos en almacenamiento, archivado y recuperación de los datos; y la movilidad, considerada como el acceso a ese flujo documental anteriormente indicado con independencia de que se encuentre en una ubicación fija o en permanente movimiento.

Otras características del *zoon tecnologí.com* a las que aquí no dedicaremos un análisis tan detallado por escaparse al propósito central de este artículo serían: por un lado, la búsqueda de la eterna juventud, entendida no en un plano meramente cuantitativo (añadir años a la vida) sino en un aspecto notoriamente cualitativo (añadir vida a los años), dentro de un planteamiento que podríamos identificar con la noción del “conatus” de Spinoza, es decir, con la voluntad del individuo de seguir siendo, de mantenerse en su ser, según apunta Bueno (2005), quien encuadra a dicho autor dentro del materialismo pluralista neutro; y, por otra parte, un entorno personal, familiar, profesional y laboral cada vez más complejo y difícil de gestionar, en el que se producen fenómenos como la fragmentación de los hogares, la emancipación tardía de los hijos, la incorporación de la mujer al entorno laboral, los nuevos tipos familiares (segundas y terceras nupcias, convivencia entre hermanastros aportados por los respectivos cónyuges, parejas homosexuales) y la multiplicación de los hogares unipersonales (Consejo Económico y Social, 2008), así como las estancias de pocos años, meses e incluso semanas o días en un entorno laboral para pasar a otro rápidamente (con el subsiguiente desgaste emocional y operativo). Significativamente, en este contexto cada vez más complicado el *zoon tecnologí.com* apuesta por la búsqueda de productos cada vez más sencillos y simples en su manejo o, lo que es lo mismo, se decanta por la noción de “usabilidad”, una palabra directamente traducida de la “usability” inglesa que todavía no se ha incorporado al Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, aunque sí que se concreta en una abundante bibliografía a partir de los trabajos de autores como Krug (2000), Nielsen y Tahir (2001), Cooper y Reimann (2003) o Johnson (2003), entre otros.

Por lo que se refiere al primero de dichos atributos, el *zoon tecnologí.com* cuenta con todas las potencialidades para llegar en los mejores términos a la ingente cantidad de contenidos de la más variada índole que se encuentran

albergados en una realidad como es Internet, con funcionalidades que esbozábamos en el primer epígrafe de este artículo como la transnacionalidad (más allá del lugar de la Tierra donde se encuentre), la transtemporalidad (con independencia de la hora del día o la noche) y la multidispositividad (desde cualquier clase de equipo o sistema).

En este punto hemos de matizar que la manera de actuar del *zoon tecnologí.com* se ve hondamente afectada por la evolución sufrida por Internet, que aquí sintetizaremos en cuatro momentos conceptuales:

1. **Internet 0**, cuando la Red se concibe como una mera infraestructura de comunicaciones cuyo objetivo es interconectar grandes ordenadores y cuyo eje troncal descansa en la red ARPANET creada en 1969 a solicitud del Departamento de Defensa de Estados Unidos y sustentada en los trabajos de Baran (quien ya en 1960 había llegado a las conclusiones de que es posible establecer la comunicación entre dos puntos con posibilidad de múltiples vías y los mensajes pueden ser divididos y estas divisiones seguirían caminos distintos) y Licklider (que en 1962 plantea la idea de “red galáctica” como una red interconectada globalmente a través de la cual los individuos pudieran acceder desde distintos lugares y utilizando diferentes programas informáticos). En esta fase, en la que Internet es una realidad estática y minoritaria, el *zoon tecnologí.com* todavía no ha hecho acto de presencia.
2. **Web 1.0.**, que coincide con el proceso de eclosión de Internet a partir del año 1993, basado desde el punto de vista operativo en el desarrollo de la World Wide Web por Berners-Lee en 1989. La ideación de este revolucionario sistema de intercambio de información, capaz de manejar con comodidad productos multimedia, abre la senda de caminos que favorecen el ulterior surgimiento del *zoon tecnologí.com*, como la búsqueda y publicación de documentación, el establecimiento de conversaciones con otros usuarios, la realización de todo tipo de e-transacciones y un largo etcétera. En realidad *www* es un sistema mediante el que podemos visualizar de manera estandarizada documentos multimedia, siendo su base principal el hipertexto. Conviene precisar que, aunque la palabra hipertexto es acuñada por Nelson en 1981, el concepto ya se esbozaba desde décadas atrás a partir de los trabajos de Bush (quien en 1945 ideó un sistema denominado MEMEX que proponía que los documentos científicos estuvieran permanentemente a disposición de quien precisara consultarlos), Engelbert (promotor del primer sistema en línea, NLS, y que consiguió la interfaz gráfica del usuario y el famosísimo *ratón*) o el propio Nelson (que expone una escritura no secuencial con enlaces controlados por el lector). La Red se convierte

en un macroalmacén documental, el mayor que jamás haya estado a disposición del ser humano, un lugar donde se puede encontrar de todo (una vez superados los problemas de localización tras la aparición de la primera generación de los grandes buscadores). Esta etapa corresponde al estadio de Internet expositiva de lectura y, desde el punto de vista del acceso a sus contenidos, se refiere a procedimientos basados en la indexación simple (esto es, en la reunión de páginas de acuerdo a un índice y en relación con los contenidos). Es en este momento cuando emerge, todavía de manera tenue, el *zoon tecnologí.com*.

3. Web 2.0., término acuñado por Dougherty (empleado de la editorial O'Reilly Media) aunque difundido ante la opinión pública por O'Reilly (jefe del anterior) en 2005. Sin desprenderse de su funcionalidad de gran almacén Internet se convierte en un macroágora donde los internautas de todo el mundo establecen un formidable y continuado diálogo compartiendo inquietudes, conocimientos y experiencias, dando lugar a fenómenos como los blogs o los wikis. Esta etapa corresponde a Internet social de lectura-escritura e implica un acceso denominado por un número creciente de autores como web semántica manual.
4. Web 3.0. momento ya esbozado por algunos autores como un nuevo estadio que coincide con la consideración de Internet global de lectura-escritura multimedia y que, desde el punto de vista del acceso a los contenidos, corresponde a la web semántica automática. Es decir, se trata de una Red cuyas capacidades se basan en la aplicación de sistemas expertos de inteligencia artificial, si bien habrá de ser el transcurso del tiempo quien demuestre si asistimos o a una auténtica revolución en Internet o a un mero concepto mercadotécnico más artificioso que verdadero. Quizá quien con mayor énfasis hasta la fecha haya analizado Web 3.0 sea Markoff (2006).

El *zoon tecnologí.com* optimiza el acceso universal a la documentación con un uso activo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, que se concreta en mejores infraestructuras de acceso a la Red, así como en procedimientos más eficaces de almacenamiento, archivado y recuperación de los datos gracias a la digitalización de dichos procesos. Además, la llegada de nuevas generaciones de motores de búsqueda y el desarrollo de tecnologías como datawarehousing, datamining o workflow le permiten afrontar satisfactoriamente el reto que supone la gigantesca multiplicación de la documentación puesta a su disposición.

En este sentido, las nuevas herramientas de trabajo del *zoon tecnologí.com* le ofrecen ventajas competitivas como: búsqueda de datos en la Red sobre

cualquier capa de almacenamiento (tanto de contenido estructurado como no estructurado); almacenamiento de instancia única, que evita el número de documentos duplicados, con el consiguiente aumento de eficacia; y funcionalidades de encriptación y seguridad expandida, para quienes manejen información confidencial y/o estratégica. En suma, le proporcionan la capacidad para pasar de gestionar los datos aislados a gestionar la información valiosa y compartible.

Por todo ello se trata de un ente que no sólo se adecúa a los potenciales contenidos del Archivo Naval del Mediterráneo sino que, de manera adicional, está en las mejores condiciones para optimizar el acceso a dichos fondos, rentabilizando así las políticas de difusión del conocimiento efectuadas en el seno de dicha institución.

La segunda de las características del *zoon tecnologí.com* a considerar es la movilidad, entendida como la posibilidad de acceder a todo el conjunto de contenidos de Internet con independencia de que se encuentre estático (ante un ordenador conectado a una infraestructura de cableado o a un entorno WiFi) o desplazándose (y emplee un dispositivo móvil como un teléfono celular, un asistente personal PDA, una videoconsola portátil o cualquier otro actual o de futuro).

El paradigma de este rasgo se sustenta en la telefonía móvil, convertida en la innovación tecnológica más extendida a escala internacional con más de 4.000 millones de líneas a finales de 2008⁵, y cuyo evidente éxito es explicado por una entidad como Red.es en los siguientes términos:

-
5. Según datos aportados por la GSM Association, organización que representa los intereses de más de 850 operadores de telefonía móvil establecidos en 218 países de todo el mundo. Durante 2008 se comercializaron 1.200 millones de teléfonos celulares, de los que alrededor del 12 por ciento se encuadraban dentro de la categoría de teléfonos inteligentes o smartphones. Además, las previsiones de esta entidad prevén que en 2013 se sobrepase la barrera de los 6.000 millones de líneas. Cfr. <http://www.gsmworld.com> [Consulta: 2009, junio 22].

Desde el punto de vista tecnológico advertimos una extraordinaria evolución en todo lo que tiene que ver con la telefonía celular. Aun existiendo diferencias entre los estándares según las distintas zonas geográficas, podemos distinguir la superposición de tres grandes generaciones en apenas dos décadas, tal y como pone de relieve un organismo como el Wireless World Research Forum (WWRF):

Primera, comercializada durante los años ochenta. Se caracterizaba por teléfonos de gran tamaño y peso que se basaban en tecnología analógica, agrupando estándares como NMT, TACS, C-450, RTMI, AMPS y TZ-80X, entre otros. Su función era exclusivamente la de

En parte, el éxito de las redes móviles viene, además de por la utilidad que representa para las usuarias y los usuarios poder estar comunicados en todo momento y lugar, porque es relativamente rápido y económico implantar cobertura de telefonía móvil, hasta el punto de que se están sustituyendo las inversiones en tendido de cables por el despliegue de antenas, con el consiguiente ahorro de costes y de tiempo. (Red.es, 2008, p. 17).

Dicha movilidad resulta también de indudable relevancia a la hora de considerar al *zoon tecnologí.com* como destinatario prioritario de los contenidos del Archivo Naval del Mediterráneo. De hecho, la adaptación a la web de los fondos de esta entidad persigue su acceso no sólo a través del ordenador, sino

realizar llamadas de voz, sin permitir operaciones relacionadas con el tráfico de datos (sí soportaba, en cambio, posibilidades como buzón de voz, ocultación de identidad, llamadas en espera o retención y desvío de llamadas).

Segunda, surgida a partir de los años noventa. Su señal es ya exclusivamente digital y sus posibilidades van más allá de las llamadas de voz puesto que también soporta el tráfico de datos, lo que se concreta en funcionalidades como el envío de mensajes de texto o la ejecución de determinadas aplicaciones (transmisión de fax a baja velocidad, agenda electrónica, correo electrónico de capacidad reducida o control de consumo, entre otras). Incluye protocolos incompatibles entre sí, hecho que ocasiona una limitación geográfica de la cobertura a prestar al usuario final. Entre dichos protocolos destacamos GSM (quizá el más conocido de todos), PHS y D-AMPS.

Tercera, en pleno proceso de implantación en la primera década del siglo XXI tras reiterados retrasos, por causas tanto económicas como tecnológicas. Dicha demora ocasionó el desarrollo de generaciones intermedias (con prestaciones superiores a 2G pero sin alcanzar las funcionalidades de 3G), entre las que se encuentran tecnologías como WAP, GPRS, EDGE o i-Mode. Ya proporciona un ancho de banda equiparable al de una conexión de un ordenador personal a través de una infraestructura de cableado de alta capacidad y permite el acceso a todo tipo de contenidos en condiciones competitivas de rapidez y coste económico, conforme a las especificaciones indicadas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (la velocidad de transferencia de datos va desde los 144 Kbps para terminales localizados en vehículos que circulan a gran velocidad hasta los 2 Mbps para los equipos que se encuentran en interiores de edificios). Actualmente UMTS (en Europa y Japón) y CDMA 2000 (en Estados Unidos) son sus estándares más extendidos. Aunque todavía los niveles de implantación de la 3G son bastante exiguos (apenas una de cada nueve líneas), ya aparecen referencias que aluden a una cuarta generación. Las nuevas posibilidades de esta 4G empiezan a advertirse en algunas experiencias piloto que están desarrollando empresas como el operador japonés NTT DoCoMo o la operadora escandinava TeliaSonera, quien afirma su capacidad para ofrecer en 2010 un servicio que permitirá conectar un dispositivo móvil a 100 Mbps en movimiento. Cfr. <http://www.wireless-world-research.org/> [Consulta: 2009, junio 25].

también mediante la utilización de los dispositivos móviles anteriormente indicados, como fórmula para conseguir una difusión del conocimiento más extendida, flexible y eficaz.

Apuntes adicionales sobre la aplicación de los principios de la web semántica al Archivo Naval del Mediterráneo

La utilización de la web semántica en el ámbito de las Humanidades es muy reciente en el tiempo y camino con cierto retraso con relación a lo que ocurre en otros ámbitos del saber. Los trabajos de autores como Berners-Lee (2001), Veltman (2004) o Feigenbaum (2007) comienzan a conformar un corpus doctrinal de sumo interés, al que sin duda se incorporarán nuevas aportaciones durante los próximos años.

Aunque el proyecto “SOS Patrimonio Histórico Naval: Marinos y navíos del Rey: la recuperación histórica y documental del Departamento de Cartagena (1726-1898) y su inmersión en la Sociedad del Conocimiento” se encuentra todavía en pleno proceso de desarrollo, lo cierto es que ya se han comenzado a sentar las bases de lo que se pretende que sea la implantación de un verdadero repositorio documental basado en las avanzadas tecnologías de la información y las comunicaciones, que no sólo garantice la conservación de dichos fondos sino que, por encima de cualquier otra consideración, facilite el acceso a los mismos tanto a la comunidad investigadora como a la sociedad en su conjunto.

Algunos de sus aspectos ya subyacían en el capítulo “Hacia una web semántica como red de identidades en España y América Latina”, elaborada por algunos de los autores del presente artículo (Chaín y Sánchez Baena, 2005). Otras iniciativas dentro de esta misma línea son: proyecto Gutenberg, para permitir el acceso gratuito a los libros electrónicos existentes; la Red Minerva (2003) y el proyecto MICHEL (2004) para difundir el legado cultural documental; Europeana, biblioteca digital europea; los proyectos de inmersión en la web semántica MOSAICA (2006) para el acceso y uso del patrimonio documental judío y STITCH para generar un vocabulario controlado que permita, en una fase inicial, el acceso a manuscritos iluminados procedentes de las bibliotecas nacionales de Francia y Holanda.

Los autores del presente artículo también participamos en el proyecto europeo CLARIN (2008-2013), que pretende acercar una parte cualitativa del conocimiento científico como son las Humanidades y las Ciencias Sociales a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Para ello está prevista la creación de un espacio europeo conjunto donde todos los proyectos par-

ticulares de estas ramas tengan cabida en una sola plataforma web y sean accesibles a los investigadores interesados.

El punto de partida ha sido, evidentemente, la formación de un grupo de especialistas que aborde el fenómeno desde una perspectiva pluridisciplinar, abarcando conocimientos propios de la documentación y la archivística junto al saber hacer característico de la informática, y que permita superar la tradicional falta de comunicación que se ha percibido en estos dos ámbitos de actuación, dado que mientras que el objetivo de los informáticos es incluir la referencia del documento en el ordenador, el propósito del archivero radica en saber cómo hacerlo.

Para ello se está informando a los informáticos sobre la trascendencia de normas de descripción archivística como las ISAD (G) o las ISBD (A) y a los archiveros sobre los sistemas de almacenamiento y recuperación de los datos a través de programas específicos de software y determinadas plataformas de hardware.

Al mismo tiempo, y con anterioridad al escaneo de los fondos del Archivo Naval del Mediterráneo, se ha apostado por una labor de sistematización y análisis de cada una de sus unidades documentales sustentada en el empleo de dos tipos de herramientas: tecnológicas, basadas en los principios de la inteligencia artificial, que se concretan en aspectos como sistemas de recuperación de información, motores de búsqueda, multibuscadores, metabuscadores y programas para generar ontologías, entre otros; y documentales, o lenguajes estructurados de naturaleza combinatoria y/o jerárquica, cuyos términos sirven para describir los contenidos de los documentos y que pueden usarse a la vez como esquemas en los sistemas de inteligencia artificial generados⁶.

Por otro lado, hemos comprobado hasta qué punto en la evolución de Internet la necesidad de estructurar conocimiento ha hecho posible que se desarrollen herramientas y metodologías que vayan aportando a la web semántica una serie de posibilidades para avanzar en su consecución final.

6. Los lenguajes de esta categoría son escasos. Entre ellos podemos citar ejemplos como el que se utiliza en la base de datos Medline, en Chemical Abstracts, para la formulación química, o el editado en octubre de 2005 Thesaurus HEREIN sobre patrimonio cultural europeo. Sí que existen taxonomías y glosarios desarrollados en el área de Ciencia y Tecnología, pero ninguno preparado para describir la información contenida en archivos históricos. El sistema que estamos desarrollando sirve perfectamente para completar el Thesaurus europeo HEREIN con la parte de archivos históricos e historia naval.

Una de ellas es la posibilidad de incluir metadatos en las metaetiquetas de los sistemas y espacios web para facilitar ese orden y la posibilidad de realizar preguntas en lenguaje natural⁷. Por consiguiente, en un proyecto como el referido al Archivo Naval del Mediterráneo los metadatos son una de las soluciones para el avance y desarrollo de la web semántica, ya que facilitan la descripción de los contenidos, proponen una estructura común. De hecho, existen ya propuestas desde el campo de la inteligencia artificial para generar motores y sistemas de búsqueda basados en ellos.

El paso siguiente consiste en la preparación de las estructuras documentales que deben llevar esos campos. Expresado con otras palabras, es necesario generar modelos de metadatos en este archivo de tal manera que permitan, una vez incorporada la información en la Red, la máxima difusión, utilización y rápida recuperación. Con tal propósito se está optando por crear un lenguaje estructurado o metalenguaje documental, adaptado a la norma internacional y adecuado a las actuales herramientas de inteligencia artificial por su formato normalizado, que sirva como modelo o como punto de partida mejorable para la descripción de los documentos ubicados en Cartagena.

Además, en la línea de actuación ya emprendida en 2005, se está apostando por un proceso de descripción de tercer nivel de profundidad basado en la web semántica, que permite localizar la referencia de la unidad documental descrita a través de cualquier buscador. Se ha preferido dicha opción a la de ofrecer las referencias de las series o documentos a través de un programa de automatización de archivos (que no permite su visualización sino sólo la disponibilidad de la referencia o su descripción, de forma similar a lo que ocurre en los catálogos de las bibliotecas) o a la de poder disponer del documento digitalizado (puesto que plantea el gran problema de que la localización de los documentos sigue teniendo una total dependencia de la web que los ofrece).

La experiencia nos está demostrando que, en contra de lo que pudiera parecer, este procedimiento no es más lento que las otras opciones, aportando por el contrario el gran valor añadido de multiplicar el acceso y difusión de

7. Conviene apuntar que el término *metadato* define una perspectiva de trabajo nueva y genera expectativas alentadoras. Publicado ya un estándar que regula sus contenidos, recientemente actualizados mediante la norma ISO 15836 (2009), se está trabajando tanto en su uso y difusión como en su aplicación a nuevos sistemas de información web, así como en el desarrollo de herramientas para avanzar en la “web estructurada”. En la actualidad, los metadatos se utilizan como metaetiquetas que, a través de una serie de campos predefinidos, describen el contenido informativo de los sistemas que las contienen.

los fondos documentales del Archivo Naval del Mediterráneo hasta límites insospechados. Eso sí, estamos advirtiendo que esta apuesta requiere niveles de conocimiento algo más complejos y profundos para adaptar la descripción documental a la recuperación de información o, lo que es lo mismo, entender la descripción como el camino hacia la difusión y no como una etapa primigenia, hiératica e independiente.

En definitiva, pese a que todavía se encuentra en sus primeros momentos, el proyecto emprendido va a permitir la consolidación de la función social del Archivo Naval del Mediterráneo, cuyos fondos documentales constituyen un repositorio imprescindible para acceder al conocimiento político, económico, social cultural e histórico del ámbito del Mediterráneo occidental. Además, aspiramos a que se erija en modelo para futuras agregaciones de series de otros archivos de ámbito militar a la Red, permitiendo abrir virtualmente los centros mas allá de sus puertas físicas, e ir donde se encuentra cada vez más el ciudadano: frente a la pantalla de un ordenador. Sólo así conseguiremos una forma eficaz de acercar el patrimonio al usuario sin esperar a que éste sea consciente de su valor, permitiendo que el acercamiento no esté sujeto a un horario prefijado, ni a un lugar determinado de contemplación y estudio, sino que esté almacenado en un servidor y preparado para cuando alguien tenga interés en él.

Conclusiones

Primera.

La actual legislación española sobre patrimonio obliga no sólo a su conservación, sino que también exige su difusión como fórmula para la generación de conocimiento. Pese a la voluntad del legislador, la situación de los archivos documentales españoles en general y de los militares en particular dista de conseguir tal propósito, puesto que la gran mayoría de las actuaciones han estado centradas en la faceta de protección, en gran medida por motivos de urgencia histórica para combatir el expolio documental.

Segunda.

Por sus particulares características, la Sociedad de la Información constituye un entorno ideal para optimizar dicha labor de difusión, al disponer de un conjunto de herramientas basadas en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones que sirven para optimizar dicho proceso. Los sistemas de recuperación documental que combinan los sistemas expertos de información con la inteligencia artificial permiten la difusión del

conocimiento entendido en el doble sentido de accesibilidad al uso y disfrute del patrimonio por parte de la sociedad y de herramienta estratégica de transferencia de conocimiento.

Tercera.

Dentro del entorno de la Sociedad de la Información, el zoon tecnologi. com se erige como uno de los usuarios prototípicos para acceder a ese extenso acervo cultural que es difundido a través de las nuevas tecnologías, al aunar atributos como el acceso universal a la documentación y la movilidad con que procede a dicho acceso de los contenidos. Este ente dispone de las habilidades y destrezas técnicas que van a permitir la optimización de la inversión realizada para ajustar los fondos documentales españoles a los nuevos retos que plantea el siglo XXI.

Cuarta.

Por sus particulares circunstancias sociogeográficas, el Archivo Naval del Mediterráneo representa un paradigma de la actual situación de los archivos militares en España, caracterizados por unos niveles de acceso a la documentación que contienen que se sitúan por debajo de lo exigido por los actuales requerimientos normativos. Este archivo no sólo representa el mayor de todo el Subsistema Archivístico de la Armada, sino que cuenta con un conjunto único de documentación imprescindible para poder comprender la historia del Mediterráneo Occidental.

Quinta.

El proyecto de implantación realizado en el Archivo Naval del Mediterráneo sienta las bases para pasar de un fondo documental propio del siglo XIX, que pone especial énfasis en la conservación de los materiales custodiados, a un repositorio característico del siglo XXI, cuyo objetivo principal es, además del referido a la conservación partir de su clasificación original conforme al principio básico de la archivística de procedencia o respeto al orden original de los fondos, el de contribuir a la eficaz difusión de sus contenidos a través de un espacio virtual, transnacional y transtemporal como es Internet, basándose en el conjunto de valores añadidos propios de una realidad como la web semántica.

Referencias

- BOE (1985). *Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985, de 25 de junio*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, número 155, de 29 de junio de 1985, 20342-20352.
- BOE (1998). *Real Decreto 2598/ 1998, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Archivos Militares*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, número 303, de 19 diciembre de 1998, 42771-42787.
- Bueno, G. (2005). *El mito de la felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chaín, C. y Sánchez Baena, J.J (2005). Hacia la web semántica como red de identidades en España y América Latina. En: Provencio, L. (coord.). *Construcción histórica de identidades* (pp. 433-468). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Consejo Económico y Social (2008). *Los nuevos modelos de consumo en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Cooper, A. y Reimann, R. (2003). *About Face 2.0: the essentials of interaction design*. Indianápolis: Wiley Publishing.
- Díaz Nosty, B. (1996). El mito tecnologizado y la sociedad democrática avanzada. En: AAVV. *La Sociedad de la Información. Amenazas y oportunidades* (pp. 47-60). Madrid: Universidad Complutense.
- Feingenbaum, L. et al. (2007). The Semantic web in Action. *Scientific American*, 297, 90-97.
- Fundación Telefónica (2004). *La sociedad de la información en España 2004*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gore, Al (1993). *Technology for America's Economic Growth, A New Direction to Build Economic Strength*. Washington: Memorando 150093 de 22 de febrero. Disponible en: <http://www.itsdocs.fhwa.dot.gov/JPODOCS/BRIEFING/7423.pdf> [Consulta: 2009, junio 28].
- Gsmworld. <http://www.gsmworld.com> [Consulta: 2009, junio 22].
- Influence, where the wireless world is going. <http://www.wireless-world-research.org/> [Consulta: 2009, junio de 25].
- Johnson, J. (2003). *Web bloomers*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Krug, S. (2000). *Don't make me think*. Berkeley (California): New Riders.
- Markoff, J. (2006). Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense. *The New York Times*, 12 de noviembre de 2006. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html> [Consulta: 2009, junio 27].
- Martín Guglielmino, M. (2007). La difusión del patrimonio. Actuación y debate. *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 1. Disponible en: <http://www.revistadepa->

trimonio.es/revistas/numero1/difusion/estudios/articulo.php [Consulta: 2009, junio 2].

Masuda, Y. (1968). *An introduction to the Information Society*. Tokio: Perikan-Sha.

Nielsen, J. y Tahir, M. (2001). *Homepage usability*. Berkeley (California): New Riders.

Pares, portal de Archivos españoles. <http://pares.mcu.es/> [Consulta: 2009, junio 25].

Parra, D. y Herrera, J.M. (2003). *La publicidad no es sólo para ricos*. Madrid: McGraw-Hill.

Pérez-Crespo, M.T. (2007). *El Arsenal de Cartagena en el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Naval.

Red.es (2008). *Ciudadanía móvil*. Madrid: Red.es.

Terés, M.C., Hermoso de Mendoza y Baztán, M.T. y Martínez Pérez, R. (2005). Los fondos pendientes de identificación en los archivos militares. *Boletín de la ANA-BAD*, 55, 4, 109-126

Veltman, K.H. (2004). Towards a Semantic Web for Culture. *Journal of Digital Information*, 4, 4. Disponible en: <http://journals.tdl.org/jodi/issue/view/20> [Consulta: 2009, junio, 28].

Zubiri, X. (1988). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Los autores

Dr. Juan José Sánchez Baena

Profesor titular de Historia en la Universidad de Murcia. Doctor en Filosofía y Letras, Licenciado en Geografía e Historia y Máster en Información y Documentación. Sus líneas de investigación son: historia del libro en América Latina (siglos XVIII y XIX), y gestión del patrimonio documental.

Dr. David Parra Valcarce.

Es profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense desde el curso 1990-1991. Es Doctor en Ciencias de la Información y Diplomado en Derecho. Sus líneas de investigación son la convergencia multimedia, especialmente Internet, la telefonía celular y el ciberperiodismo.

Dra. Celia Chaín Navarro.

Profesora titular de Biblioteconomía y Documentación en la Universidad de Murcia. Doctora en Filosofía y Letras, Licenciada en Geografía e Historia y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación. Sus líneas de investigación son: técnicas documentales aplicadas a la investigación, recuperación de información y patrimonio documental.

Educación y Escuela en las leyes de España, Colombia y Venezuela entre 1810 - 1830

Ramón Uzcátegui

razktgui@gmail.com

Cátedra de Historia de las Ideas

Pedagógicas en Venezuela

Escuela de Educación

Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Las ideas centrales del texto se mueven bajo la idea de construir el itinerario legal por el cual se fue configurando o estableciendo el sistema de instrucción público venezolano, entendido que este es el resultado de un largo procesos de institucionalización donde convergen fuerzas de distinto tipo, las expresadas por las necesidades sociales de auspiciar un modelo de escolarización de la nación venezolana, y las derivada de una dinámica que emergen del seno de la educación tendiente a la generación de un marco regulatorio de su acción en el entramado de instituciones sociales. Bajo esta idea se pone en evidencia las relaciones que hay entre la legislación educativa de España, Colombia y Venezuela, la lectura se ara fundamentalmente desde la noción de educación y escuela expresada en el marco jurídico sucedido entre 1921 y 1830.

Palabras clave: educación, escuela, leyes, sistema instrucción público venezolano.

Recibido: marzo 2009

Aceptado: junio 2009

ABSTRACT

Education and school in the laws of Spain, Colombia and Venezuela between 1810-1830

The central ideas of the text are moved under the idea of building the legal route by which the Venezuelan public education system was configuring or setting, understanding that this is the result of a long process of institutionalization where different types of forces converge, the expressed by the social needs of hosting a schooling model of the Venezuelan nation, and those derived from a dynamic that emerge from the womb of education aimed at the creation of a regulatory framework for its action in the framework of social institutions. Under this idea we demonstrate the relationships among the educational legislation of Spain, Colombia and Venezuela, the reading will be done essentially from the notion of education and school expressed in the legal framework happened between 1821 and 1830.

Keywords: education, school, laws, Venezuelan public instruction system

RESUMÉE

Éducation et école dans les lois éducatives de l'Espagne, la Colombie et le Venezuela de 1821 à 1830

Le but de ce travail est de créer un itinéraire légal montrant la configuration du système d'instruction publique du Venezuela. Ce système d'instruction est le résultat d'un long processus d'institutionnalisation, où se lient les nécessités sociales de la nation et celles dérivées d'une dynamique émergente de l'éducation, afin de chercher un cadre pour contrôler son action dans quelques institutions sociales. En tenant compte de ces aspects, l'on évidence les relations existant entre les lois éducatives de l'Espagne, la Colombie et le Venezuela; l'on travaillera fondamentalement à partir de la notion d'éducation et d'école exprimée dans le cadre juridique de 1821 à 1830.

Mots clés: Éducation, école, lois, système d'instruction public vénézuélien.

RESUMO

Educação e escola nas leis da Espanha, Colômbia entre 1810-1830 e Venezuela

As idéias centrais do texto é transportada sob a idéia de construir a via legal através do qual foi a configuração ou a configuração do sistema de educação pública venezuelana, entendo que este é o resultado de um longo processo de institucionalização, onde convergem os diferentes tipos

de forças, o expressa pelas necessidades sociais da hospedagem de um modelo de escolaridade da nação venezuelana, e derivado de uma dinâmica que emerge do útero de educação que visa a criação de um quadro regulamentar para a sua acção no âmbito das instituições sociais. Sob essa idéia demonstra as relações entre a legislação educacional da Espanha, Colômbia e Venezuela, a leitura é feita essencialmente a partir da noção de educação e escola no quadro legal que aconteceu entre 1921 e 1830.

Palavras-chave: educação, escola, leis, sistema público de educação na Venezuela.

Presentación

El análisis de la educación venezolana implica un ejercicio intelectual por la comprensión de los problemas asociados a la configuración del proyecto educativo nacional, y particularmente de la instauración de un modo de escolarización vinculado esencialmente a la creación de la escuela nacional. Estas expresiones son el resultado de un largo proceso de maceración social influida por diversos factores, sean estos de índole económica, política, cultural; y que expresan las condiciones históricas desde las cuales se piensa y se crean instancias para resolver los problemas fundamentales de la sociedad en un momento dado.

De las lecturas hechas a la base de información contactada en Memoria Educativa Venezolana, podemos vislumbrar una relación en los principales preceptos legales que rigen la materia educativa entre 1810 y 1830, y que se extenderá a todo lo largo del siglo XIX venezolano. La construcción de lo nacional y de sus instituciones fundamentales es, en parte, herencia de nuestra situación como colonia de España. La definición de los valores nacionales y la construcción de un Estado soberano, es el contexto político desde el cual se van a desplegar dos ideas fundamentales que signan el proceso de institucionalización de la educación escolar en el siglo XIX: la idea de *educación popular* y la configuración de un *sistema nacional de instrucción pública*. Este va a ser el hilo conductos desde el cual se van a desplegar las más variadas acciones e ideas en harás de materializar el proyecto educativo ilustrado: *educar a todos sobre todo*. Modelo educativo cuyo contenido y continente define una fisonomía propia, en la cual la gestión gubernamental tiene distintos grados de intervención y acción en la promoción de lo educativo-escolar. Es una idea que se sostiene y cuyas realizaciones van a tener una presencia intermitente, ya que las condiciones sociales, económicas y políticas de la época van afectar el desarrollo institucional de la educación escolar en Venezuela.

El período enunciado se corresponde con un tramo fundamental en nuestra historia general de Venezuela, el nacimiento de Venezuela como república autónoma e independiente. La importancia de este período radica en su riqueza por los esfuerzos en la construcción de un aparato educativo estatalmente sancionado y regulado. Condiciones necesarias para la formación del nuevo ciudadano. Es un escenario complejo en el cual se gestan y se desarrollan importantes planteamientos educativos vigentes aun hoy, y que son expresión de nuestro histórico proyecto educativo.

El estudio de la educación, y particularmente, de la escuela en el siglo XIX es de sumo interés para la comprensión del proyecto educativo nacional. Muchos de los principios y sistemas de valores que signa la educación venezolana tienen su influencia en las corrientes del pensamiento que nutrieron este largo y convulsionado periodo de nuestra existencia republicana. Expresiones del antiguo régimen escolástico, principios políticos liberales de la ilustración y racionalidad técnico administrativo de inspiración positivista son factores ideológicos que van nutriendo la realidad venezolana. Estas corrientes del pensamiento euro-occidental se van nutriendo y van cobrando forma propia en el medio venezolano. Entender estas ideas es acercarnos a la comprensión de los problemas asociados a la configuración del proyecto educativo nacional. Ciertamente, este proceso esta fuertemente condicionado por las convulsiones políticas y económicas de una sociedad en formación, que busca construir una orientación de destino sobre la base de su independencia. Es un largo proceso donde la escuela fue calando forma en el discurso político y pedagógico del siglo XIX.

Pero estudiar las ideas no basta para comprender el proceso de institucionalización de la educación escolar en Venezuela. Hace falta acercarse al estudio de las ideas y sus realizaciones educativas, entre estas, un juego dialéctico de contradicciones por afianzar y desarrollar aquellas que mejor se adecuan al medio venezolano. Tal como señala Silva (1995:04) estudiar las ideas educativas de una sociedad determinada es abordar apenas un nivel de los problemas educacionales de dicha sociedad. Es por ello que hay que interesarse por los distintos niveles y aspectos del proceso educativo, el primero de las realidades y procesos que acompañan el proceso educativo y el segundo los saberes asociados a su explicación y proyección.

Dentro de esta lógica de análisis, estudiar las ideas e instituciones educativas en el siglo XIX, es acercarse a la comprensión del largo período de construcción de las ideas y realizaciones educativas fundacionales del proyecto educativo de carácter nacional. La historiografía educativa para el periodo es amplia y variada, esencialmente se ha centrado en las líneas políticas fundacionales del proyecto educativo nacional. Lo que intentamos

abordar en esta oportunidad, es reconstruir una memoria del conjunto de aspectos prospectivos y fundacionales de la escuela venezolana. En este sentido, la organización inicial de la instrucción pública pasa por la puesta en escena de un conjunto de fundamentos que legitiman su establecimiento. Estos fundamentos son de diversa índoles, políticos, legislativos y pedagógicos. Con la finalidad de identificar las bases fundacionales sobre las cuales descansa el inicio del proceso de institucionalización de la educación escolar venezolana, caracterizamos algunos referentes o hitos legales, políticos y sociales que del tal proceso.

Fundamentos legales de la institucionalización del sistema de instrucción pública nacional

Previo a los acontecimientos de 1810, hubo básicamente en Caracas, una discusión en torno a la orientación de la educación, y particularmente, con el sentido y utilidad de la escuela. En tiempo de la guerra de independencia la escuela no cesó y la discusión sobre la educación adquiere un nuevo tono. El desarrollo institucional de la escuela siguió, no con el mismo ritmo de lo esperado debido a la coyuntura del proceso de independencia, pero se desplegaron iniciativas legislativas a favor de organizar el proceso educativo en escuela.

Durante la segunda década del siglo XIX, iniciándose la Guerra de Independencia, la preocupación por lo escolar pierde fuerza, no había un órgano para administrar tal función, la desagregación política y territorial hacía difícil todo esfuerzo, por lo menos desde el Estado, en auspiciar lo educativo escolar. El siguiente texto es uno de los testimonios sobre la situación educativa en Caracas para el año de 1815:

No hay sino una casa de niñas educandas y esta en tanta infelicidad, que no puede mantenerse ni una docena así es que con sumo dolor veo madres afligidas, que ocurren a mí para la colocación de sus hijas doncellas sin podérsela conceder. No hay ni el necesario numero de cátedras en el seminario, ni las que existen tienen competente dotación, así es que tampoco hay opositores a ellas, sino casi las mas veces uno solo cuyo nombramiento se hace forzoso en el. No hay sino dos escuelas de enseñanza de primeras letras, la una en el seminario para veinte y cinco niños provenientes de una dotación y la otra de dotación de la ciudad, ambas insuficientes para mas de mil niños varones que hay en ellas, y así es que para algunos, cuyos padres supieran por que la instrucción no les falte, se acomodan unos pagados maestros, y otros solicitando la caridad

de un lego de convento de San Francisco o de otras personas pías, aunque sea un negro de que resulta el hallarse estas escuelas sin el correspondiente orden para la mejor disciplina. Y para las niñas no hay absolutamente escuela alguna y rara la casa particular en que se les haga la competente Instrucción para las faenas y otros oficios mujeriles y caseros¹.

En aras de regular esta situación, se ensayaron algunos instrumentos legales para organizar el proceso educativo. El tono mas importante de inspiración en el legislador es la de instituir a la educación como una función del estado, central o municipal, pero función del poder gubernamental. En materia ideológica, privó la idea de educación pública, principio pedagógico del proyecto ilustrado en el medio cultural venezolano, la idea de formar al ciudadano en los valores propios del nuevo sistema político, iluminar al individuo para el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. Este va a ser el tono del debate educativo en la naciente republica. Veamos como se plantea la cuestión educativa y de la escuela entre el año de 1811 y 1830.

Educación y Escuela en las leyes de la primera República

La construcción de una escuela nacional estuvo influenciada por corrientes de pensamiento y acciones vigentes venidas del continente europeo. También, del pensamiento y acción de hombres notables como Miguel José Sanz, Simón Rodríguez, Agustín de la Torre, Baltasar de los Reyes Marrero, Germán Rocío, entre otros; que fueron prefigurando los fundamentos institucionales que legitimaron la formación de un ciudadano libre y de la *nación*. En la época colonial la escuela es un archipiélago de instituciones, sin orden ni conexión entre ellas. La Escuela Primaria Elemental se encargaba de la enseñanza de la lengua vernácula; las Cátedra de Gramática se estudiaban los principales rudimentos de la lógica y la aritmética; Colegios y Seminario para la formación del clero, y la Universidad dedicada al estudio de la teología, la jurisprudencia y la medicina, pero el transito por una no significaba el ascenso a la otra o pasar a la Universidad no era necesario haber cursado

1. Leal, Ildelfonso (Comp.) (1968). Documento para la Historia de la Educación en Venezuela (época colonial). Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

estudios en la Escuela elemental, no había vínculos formales entre estas instancias educativas.

La Universidad había experimentado un proceso distinto a las primeras, ya que en ella residía una suerte de formación general organizada, reglamentada y certificada, y que la hacía el centro de la cultura por excelencia. Es una institución educativa de tradición en la estructura de instituciones de la época colonial. Institución que no tenía vínculos algunos con otras agencias educativas de la época.

La idea de construcción de un proyecto educativo nacional y de una escuela tributaria de ello es una actividad simultánea al proceso de definición institucional de la República de Colombia y posteriormente en lo que sería la República Venezolana. El germen de este proceso de configuración lo encontramos en los primeros años del nacimiento de la nacionalidad venezolana. Su tránsito de la organización colonial a la República soberana e independiente significó la integración, pasar de estructuras inconexas: Escuela primaria, Cátedra de Gramática, Colegio, Seminario, Universidad a Sistema de Instrucción Pública, hecho que tiene como punto de referencia, la puesta en vigencia del Código de Instrucción Pública de 1843.

Dentro del pensamiento político – republicano inspirador de la obra emancipadora de comienzos del siglo XIX, la educación cobra un papel significativo en la configuración e instalación del nuevo orden político y en el proceso de modelación del espíritu republicano².

Las primeras referencias en materia educativa hechas en la legislación venezolana es la educación como función del Estado. Con la promulgación de los Derechos del Pueblo, el 1 de julio de 1811, se señalaba que la educación es un instrumento esencial para la formación del ciudadano necesario para la vida republicana, donde el único imperio es el de la Ley. El Congreso Supremo de Caracas, establece en la Proclamación de los Derechos del Pueblo que *La instrucción es necesaria para todos. La sociedad debe favorecer en todo su poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos*³. Así, vemos como inicialmente, el constituyente establece un precedente al principio de instrucción popular, que será el vector del discurso educativo

-
2. Fernández H, Rafael. (1981). La Instrucción de la Generalidad. Historia de la Educación en Venezuela (1830 – 1981). Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
 3. Fernández H, Rafael. (1995). La Educación Venezolana bajo el Signo de la Ilustración 1770-1870. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

del siglo XIX venezolano. Para Fernández Heres, *los líderes de la Revolución de Caracas el aula, como sinónimo de enseñanza y aprendizaje, era tan amplia como el escenario de la geografía patria y los medios para educar tan variados como la inventiva se propusiese*⁴. Se trataba entonces, de construir un ambiente pedagógico propicio a la difusión de las ideas que posibilitaran la conversión mental del súbdito en ciudadano.

La primera constitución de Venezuela, promulgada en 1811, asume la educación como un derecho del ciudadano, y para ello, la nación delega al Congreso la facultad para legislar en materia de instrucción pública. Es importante destacar, que si bien es cierto que la educación del pueblo es importante, este cumplía en el medio del discurso oficial una función de política. La constitución de 1811 establece en la Sección Tercera, de los *Deberes del Hombre en Sociedad que siendo instituidos los gobiernos para el bien y felicidad común de los hombres, la sociedad debe propiciar el auxilio a los indigentes y desgraciados, y la instrucción a todos los ciudadanos*⁵.

Incluso, la constitución abordó el tema de la educación indígena, delegando en los gobiernos provinciales su ejecución;

Como la parte de los ciudadanos que hasta hoy se ha denominado indios no ha conseguido el fruto apreciable de algunas leyes que la monarquía española dictó a favor (...) encargaba muy particularmente a los Gobiernos provinciales que así como han de aplicar sus fatigas y cuidados para conseguir la ilustración de todos los habitantes del Estado, proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran los principios de Religión, de la sana moral, de la política, de las ciencias y artes útiles y necesarias para el sostenimiento y prosperidad de los pueblos, procuren por todos los medios posibles atraer a los referidos ciudadanos naturales a estas casas de ilustración y enseñanza, hacerles comprender la íntima unión que tienen con todos los demás ciudadanos, las consideraciones que como aquellos merecen del Gobierno y los derechos de que gozan por sólo el hecho de ser hombres iguales a todos los de su especie...⁶

4. Fernández H. Rafael. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 122.

5. Medina, Humberto. (1996). Evolución Constitucional de la Educación Venezolana. 1811 – 1961. Valencia: Secretaría de Cultura del Gobierno de Carabobo. Pág. 18 – 27.

6. Ibídem. Pág. 18.

Las provincias de la unión establecieron en sus respectivas constituciones la promoción de la instrucción pública. En el caso de Barinas ...se establecerán escuelas de doctrina cristiana y de primeras letras en todos los lugares que puedan mantener maestros, pagándose por lo que reciban el beneficio, es decir, por los vecinos del respectivo Distrito, mientras hay fondos propios y obligando a los indolentes a recibir la enseñanza, que se dará gratuitamente a los pobres⁷.

La provincia de Mérida estatuye entre las obligaciones, la de *promover la civilización e instrucción de la juventud*. Igualmente, la de Trujillo, establece que el cuerpo Municipal nombrará un maestro para enseñanza de los niños. Sobre la orientación ideológica de la enseñanza, la constitución de la Provincia de Caracas promulgada en enero de 1812 encontramos que:

Igualmente se encarga y recomienda a todos los maestros de primeras letras que pongan en manos de sus discípulos, en la forma y modo que hallen más adaptables, la presente Constitución, y también Federal, procurando que las posean y manejen como cualquier libro o lectura de las que se usan comúnmente en las escuelas, haciéndolas leer y estudiar constantemente, y en especial el capítulo octavo de la Constitución Federal que trata de los derechos del hombre, por ser una de las instituciones en que deben estar radicados a fondo, y un objeto esencialísimo de la educación que debe recibir la juventud de Venezuela⁸.

El artículo 282 de la referida constitución señala que:

La cultura del espíritu es el medio único y seguro de distinguir las verdades y sublimes virtudes que hacen honor a la especie humana y de conocer en toda su fuerza los vicios horrendos que la degradan y se perpetúan impunemente entre las naciones salvajes y que la degradan y se perpetúan impunemente entre las naciones salvajes y bárbaras. Ella es también el órgano más oportuno para hacer conocer al pueblo sus imprescriptibles derechos, y los medios capaces de conservarles en la posesión de aquella arreglada

7. Fernández, H. Rafael. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 118.

8. Ibídem. Pág.133.

y justa libertad que ha dispensado a todos la sabia naturaleza. Es igualmente el camino más pronto y seguro que hay de procurarle el acrecentamiento de sus comodidades físicas, dirigiendo con acierto su actividad y sus talentos al ejercicio de la agricultura, del comercio, de las artes y generosa beneficencia. Un gobierno sabio e ilustrado no puede desentenderse de procurar la cultura de la razón y de que se propague y generalice cuanto fuere posible entre los ciudadanos⁹.

Bajos estos principios se van clarificando los alcances de la educación del ciudadano, y el papel de la escuela como espacio para la instrumentación de tales fines. La escuela tuvo que experimentar un proceso de adaptación de los valores del catecismo cristiano, que había caracterizado los tres siglos de existencia colonial, al catecismo civil, como eje central de organización de la experiencia de educativa.

...la cultura del espíritu es el medio único y seguro de distinguir las verdaderas y sublimes virtudes que hacen honor a la especie humana, y de conocer en toda su fuerza los vicios horrendos que la degradan y se perpetúan impunemente entre las naciones salvajes y bárbaras... (Art. 284)¹⁰

Esta distribución de competencias educativas entre el poder nacional y la municipalidad expresa los principios del sistema federal de gobierno en lo que se inspiró el legislador de 1811. Así, la primera expresión de promoción de la escolaridad está delegada a la municipalidad.

Educación y Escuela en las leyes y ordenanza española en tiempos de guerra de independencia.

Con la pérdida de la primera república, al retomar el control del territorio por las tropas realistas, se legisló en materia educativa. Un principio: la estabilidad de la escuela depende de la estabilidad de la república.

9. Gil Fortoul, J. (1967). Historia Constitucional de Venezuela. Tomo 1. Talleres EOSGRAF. S.A.: España.

10. Fernández, H. Rafael. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 121.

Con la Capitulación de Miranda y la llegada de Monteverde a Caracas en junio de 1812, que significó la caída de la Primera República, los ideales republicanos y educacionistas antes indicados pasan a padecer la dura prueba de la guerra y del exterminio (...) Con la entrada de Monteverde a Caracas modificó el estatuto escolar impuesto por la República. Al efecto, la Municipalidad de Caracas a partir de 15 de septiembre de 1812 considera y así lo acuerda, “la necesidad de reponer la escuela de primeras letras y la de gramática (sic) latina, por indispensables recursos para la buena educación de sus hijos¹¹

Con la caída de la primera Republica, se instituye la Constitución Liberal Española de 1812, en ella se establecen importantes principios políticos y pedagógicos. Señala la constitución;

- En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras... (Art. 364)
- Se enseñará a los niños á leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (Art. 364)
- Se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes. (365)
- El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino debiendo explicarse la constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas. (Art. 366)
- Habrá una Dirección general de estudios (responsable de) la inspección de la enseñanza pública. (Art. 367)
- Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública. (Art. 368)¹²

Esta constitución va a regir el reino español. Su aprobación se produce en momentos de vacío de poder en la Corona, cuando fue depuesto el Rey Fernando VII por la invasión de las fuerzas francesas a territorio español.

11. Fernández, Ob. Cit. Pág. 152.

12. Discurso del Proyecto de Constitución de 1812, transcrito del Original de las Cortes, sesión fecha 17-01-1812. En: Guerrero, Enrique. (1979). Historia de la Educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz. Madrid: Ministerio de Educación de España.

Va a ser una de las constituciones mas liberales de la época, incorporando importantes planteamientos y sancionamientos que van a intentar contener las insurrecciones en los territorios del reino debido a las exigencias reformas sociales, políticas y económicas por parte de la población.

En materia educativa, su articulado va a ser fundamental en la construcción de un aparato educativo que le diera fortaleza al Estado Español en sus funciones educativas, partiendo del hecho de que las acciones sediciosas era producto de la escasa generalización de la instrucción en la población. De tal constitución se va a dispensar un conjunto de reglamentos y disposiciones que le van a dar forma administrativa y pedagógica a la instrucción, y cuya experiencia legislativa va a ser heredada por los legisladores colombianos y venezolanos en el establecimiento de las leyes de Colombia de 1812, 1826 y 1843, respectivamente.

Nótese como encontramos trazos de la constitución de la instrucción en un sistema público. El articulado transcrito de la constitución es claro en ese sentido. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, habrá una dirección general para su buen gobierno, la cual tendrá la responsabilidad de inspeccionar la enseñanza. Acá el estado asume la doble función docente y supervisora que mas adelante conoceremos como doctrina del Estado Docente. Este es un punto fundamental en la constitución del sistema educativo moderno, y de su proceso de configuración a la par de la consolidación de las necesidades políticas.

Acá vemos una doble dialéctica en el proceso de institucionalización, por muchos años la ilustración había esgrimido argumentos de la difusión de las luces, una suerte de voluntad general por el conocimiento cimentaba los discursos de generalización de los bienes de la instrucción, pero en estas fases de transformación del estado, la racionalidad política se convierte en el principal factor propulsor de la institucionalidad educativa. La voluntad política fue una de las primeras fuerzas institucionalizadoras de la instrucción general de la población como elemento de su civilización social y política. Pero, como veremos ya avanzados en el siglo XIX la voluntad política es insuficiente en las aspiraciones de expansión de la instrucción, a ellas tendrían que se complementarias racionalidad económica, y voluntad pedagógica en el entendido de las transformaciones necesarias para que el espacio escolar se constituya en un espacio eficiente en la dispensación de los vínculos culturales y sociales necesarios para el progreso del Estado.

La Revolución Francesa deviene en una guerra internacional, la invasión de España es inminente, y las potencias europeas intentan frenar las ambicio-

nes napoleónicas logrando históricos pactos frente a este enemigo común. La Bretaña establece vínculos con España. Mientras los territorios de América están haciendo lo propio por su independencia política. Este panorama político y bélico va a marcar definitivamente la fisonomía americana y europea en apenas no menos de 10 años. El itinerario de la guerra va a debilitar los esfuerzos para el desarrollo de la instrucción. El general Morillo al llegar a las costas venezolanas para “*pacificar las colonias suramericanas*” en nombre del Rey, ordena

Por ahora se dejarán en el estado en que se encuentran las Universidades y Colegios, y en general todo establecimiento científico, aprovechando las rentas para las urgencias de la guerra, dando los documentos y seguridades competentes, y dejando tanto este ramo como todo lo que corresponda a los gubernativo civil que no sea urgente, para mejores tiempos en que las luces de la Real Audiencia todo lo verifiquen.¹³

Pero un aspecto importante de la Constitución de Cádiz de 1812 es que establece una racionalidad administrativa sobre el problema educativo, un intento por burocratizar la gestión de lo escolar.

En la Constitución Española de Cádiz en 1812 aparece por primera vez un organismo instituido para fomentar los intereses de las provincias y se le denomina Diputación Provincial, el objetivo de ella, era la de dirigir y administrar los intereses de las provincias, deberá promover con vigor la economía de la provincia y constituyó una institución situada entre el Estado y los Municipios. En Venezuela fue incorporada en la Constitución de Colombia en 1821 (que une los pueblos de la Nueva Granada, Quito y Venezuela), e incorporada por los constituyentes de 1830 a la naciente constitución, que decretó la separación de Colombia, Ecuador y Venezuela, dando paso a la instauración de nuevas Republicas. Las Diputaciones Provinciales tendrán como ya se ha planteado la función de promover y establecer las escuelas de primeras letras y casas de educación en toda la provincia, siempre que el estado de las rentas así lo consientan, para asegurarse de cumplir su tarea con probidad deberá establecer normas que permitan desplegar esta

13. Gil Fortoul, J. (1967). Historia Constitucional de Venezuela. Tomo 1. Talleres EOSGRAF. S.A.: España. Pág. 362.

labor, a través de ordenanzas y resoluciones. Para el periodo en estudiado se legisla en este sentido en 1832, 1834, 1841, 1842, 1848¹⁴.

Este es un dato importante porque muestra la tradición municipalista de la configuración del Estado Venezolano, y su influencia en lo educativo. Este es un proceso que históricamente ha tenido altos y bajos, pues en determinadas coyunturas predominan visiones centralistas y centralizadoras del poder público en el Ejecutivo Nacional. Nuestra configuración inicial, inspirada en las ideas políticas mas avanzadas de la época, buscaban generar desde el poder publico municipal una unidad política homogénea, pero compleja en cuanto a sus atribuciones. Una de ellas es lo educativo, responsabilidad que tanto en la legislación española como la venezolana, va a estar delegada en el municipio. Esta política inicial estará fuertemente condicionada a la que signifique la vida del municipio para la época, no podemos perder de vista las condiciones en las cuales existieron estas unidades político territoriales: escasez de recursos, dispersión poblacional, baja productividad, la aparición del caudillismo, son factores que de una o otra forma condiciona la aparición generalizada de la escuela y la estabilidad institucional del sistema escolar. Es por esta razón que vemos una constante preocupación por legisladores, intelectuales y políticos de hasta mediados del siglo diecinueve, donde las ideas eran de avanzadas pero los sustentos para materializarla escasos.

Pero las acciones por organizar lo educativo no solo emana de España, ya los patriotas comenzaban a entender que lo educativo se convertía en parte de una estrategia para la formación del nuevo republicano. Así el 31 de diciembre de 1813, Bolívar ordena la convocatoria de una asamblea pública a celebrarse el 2 de enero de 1814 en el Convento de San Francisco de Caracas, de esa Asamblea surge la Secretaría de Gracia, Justicia y Policía;

La policía, expresaba el Secretario Mérida, considerada en sus ramificaciones, ofrece un vasto y dilatado campo en qué promover la felicidad del país; ya sea que se atienda el aseo, hermosura y aumento de las poblaciones; a la comodidad y seguridad de las mismas, y de los caminos públicos; a la educación física y moral de los individuos; al progreso de la industria, de las artes y de la cultura del campo, y al conocimiento de los bienes nacionales, y

14. Castellanos, A y Requeijo, M. A. (2007). Las escuelas públicas de primeras letras del cantón Caracas entre 1830 – 1842. Tesis de Grado. Caracas. Escuela de Historia – Universidad Central de Venezuela.

de la fuerza pública con que cada partido puede concurrir a la libertad del Estado. El medio más oportuno para poner en movimiento todos estos diferentes objetos, es la intervención de los mismos habitantes, que ayudando con sus esfuerzos, sus luces y sus talentos al Supremo Gobierno, atraigan sobre los pueblos las ventajas de que los hace susceptibles al estado de civilización, más o menos adelantado, en que se encuentra¹⁵.

En 1815 cuando las autoridades españolas retoman Caracas, con la caída de la segunda república, se promulga un reglamento que regula el funcionamiento de las escuelas de primeras letras de la ciudad, en el referido reglamento se señala;

Ordenanza 1ª. Los Tenientes Justicias Mayores, o Alcaldes de Cuartel, y los Curas Párrocos zelarán con el mayor interés, porque las escuelas aprobadas por la pública autoridad, especialmente en las primeras letras, se enseñen é inculquen á los niños, como asunto preferente y de la última importancia, los dogmas y máximas de nuestra Santa Región cristiana, católica, apostólica, romana inspirándoles el temor a Dios, fidelidad al Rey, obediencia a sus autoridades, amor y emulación por el cumplimiento de todas las obligaciones que constituyen al hombre útil y sociable.

2ª. En los pueblos donde no hubieren escuelas públicas de primeras letras, arbitrarán el Teniente y el Cura medios para establecerlas, baxo el pie que sea posible; en inteligencia que no podrán hacer mayor servicio a Dios, al Rey y al público, y que un mérito que recomendará tanto la caridad de los Curas Párrocos, y el zelo de los Tenientes Justicias Mayores le declara desde luego el Gobierno como muy señalado y preferente para obtener empleos distinciones y gracias de toda especie.¹⁶

Vuelta la Monarquía española, en 1820, al régimen constitucional el gobierno inició negociaciones de paz con las colonias rebeldes. Las llevadas a cabo en Venezuela culminaron con los Tratados de Armisticio y Regula-

-
15. Fernández, H. R. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 152.
 16. Gaceta de Caracas, N° 41, del miércoles 18 de octubre de 1815, Págs. 327-329. Tomado de: Fernández, H. R. (1981). Memoria de Cien Años. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 159-160.

rización de la Guerra. Creyó el Ayuntamiento de Caracas que se iniciaba una era de estabilidad, propicia al resurgimiento intelectual, y formuló en los primeros meses de 1821, unas muy interesantes *Ordenanzas relativas a la Educación Pública*. En las ordenanzas se expresa una intención por parte de los líderes del estado venezolano en guerra en monopolizar la administración del proceso educativo y todas sus consecuencias. Se obligaban a todos los niños de la ciudad a asistir a alguna de las escuelas creadas, haciéndose notorio la idea de difundir las luces igual para todos. Incluso aquello que tuviesen maestros particulares, éstos tendrán que realizar una prueba ante el Cabildo con la finalidad de demostrar sus capacidades.

Un elemento que se destaca en la ordenanza es que se les da acceso a instituciones educativas públicas a los hijos de los pardos. Estos no tenían los beneficios de la instrucción dispensados por la escuela, cuestión que los llevó a finales del siglo XVIII a solicitar al cabildo la creación de una escuela para pardos. En esta oportunidad se les otorga el beneficio de la instrucción, pero lo hace se forma separada, tres serán las escuelas para blancos y tres para pardos. Otro aspecto importante es la prohibición de libros sediciosos a los educandos, muestra de la hegemonía intelectual que intentaba imponer la corona sobre la vida cultural e intelectual de las colonial e incluso de la misma metrópolis.

Las ordenanzas suprimen el antiguo modelo de escuelas de primeras letras y las cátedras de latinidad, instituyendo un modelo de Escuela de Educación Cristiana y Civil, orientada a que se enseñe a los niños *a leer, escribir y contar; la doctrina cristiana y las obligaciones civiles y políticas según la Constitución de la Monarquía y las calidades y facultades de dichos niños*. Cobra mayor relevancia en la formación el peso del poder civil en la formación política del ciudadano. Este nuevo establecimiento viene a sustituir las escuelas centradas en la enseñanza de la doctrina cristiana.

Desde el establecimiento de estas escuelas quedarán suprimidas las de primeras letras y de gramática latina, que tiene y paga actualmente la ciudad; y sus maestros o preceptores serán atendidos con preferencia en la provisión de las establecidas, si juzgándose capaces para desempeñarlas con arreglo a estas ordenanzas se presentare en el concurso que debe formarse¹⁷.

17. Actas del Ayuntamiento de Caracas. Sesión celebrada el día 11 de enero de 1821. Folio 24. Publicado en el «Boletín del Archivo General de la Nación», Caracas, julio y agosto de 1947, N° 139, tomo XXXV, pp. 229-237. Tomado de: LEAL, I. (Comp.). (1968). Documento para la Historia de la Educación en Venezuela (época colonial). Caracas: Ediciones de la B.A.N.H. Pág. 389.

Hay un aspecto importante, para sensibilizar a los niños y padres a particular de los beneficios de la escuela

Para excitar la emulación de los niños en las escuelas usarán los maestros de todos los árbitros regulares que les dictare su prudencia, y además ofrecerá el Muy Ilustre Ayuntamiento algún premio de los fondos comunes al niño que según su juicio hiciere mejor examen; y este premio y los que se esperan ofrezcan las personas amantes de la instrucción pública sobre objetos que más fuere de su agrado, se publicarán en los papeles públicos y en las escuelas por el Diputado del mismo Ayuntamiento el día dos de enero y el día primero de julio de cada año; con declaración que el acto de dar o aplicar el premio o permiso toca al Muy Ilustre Ayuntamiento que en vista de los exámenes acordará lo que juzgare corresponder en justicia.

La educación es en la legislación española, la formación moral del individuo para la vida civil y cristiana. La escuela un espacio por construir, pero con una clara misión, materializar la formación de los elementos básicos de la nación española, las obligaciones civiles españolas. La escuela es en primera instancia, una institución fertilizada por el Estado, habría que ver la dinámica de la iniciativa particular en este proceso.

Con la derrota de los realistas en Carabobo, se intenta reordenar el panorama educativo de Venezuela, y así se publican unas ordenanzas, inspirada en el modelo establecido en las Cortes de Cádiz, se asume el modelo organizativo de la Dirección de Instrucción Pública como órgano creado para regir las instituciones educativas en Venezuela. La idea de Dirección de Instrucción Pública será ratificada en la Ley de Instrucción Pública de 1826, primer instrumento legislativo especialmente creado para organizar el proceso educativo escolar en territorio colombiano, y que estará vigente hasta 1843 cuándo se promulgue el primer Código de Instrucción Pública propiamente Venezolano¹⁸. No fue sino hasta 1838 cuando se establece en Venezuela la Dirección General de Instrucción Pública, con sede en Caracas y bajo los oficios del Dr. José María Vargas.

18. Luque, G. (2001). *Historia Oral. Momentos de la Educación y la pedagogía venezolana*. (Entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades – UCV. Pág. 96.

Educación y Escuelas en las Leyes de Colombia

En 1821, constituida la Republica de Colombia, de la cual Venezuela formo parte hasta 1830, en pleno proceso de Guerra Latinoamericana y de inestabilidad política -como es natural en todo proceso de organización fundacional de Estado-, el Congreso de la época sancionó importantes leyes en materia educativa. La constitución de la República de Colombia en 1821, representaba el esfuerzo política y militar de una gesta independentista *que estaba derrotada, pero no vencida*¹⁹, cuya unidad se había planteado en 1819 en Angostura y que se materializaba en la Villa del Rosario de Cúcuta en 1821. En Angostura ya se había esbozado una teoría política sobre el sentido de la educación para las nacientes repúblicas. Estas habían sido expresadas tempranamente el Lic. Miguel José Sanz en 1811 al afirmar *solo la Educación Pública puede regenerar a los hombres y formar ciudadanos*. (ANH, 1969). Bolívar le dio importancia capital a la formación del nuevo republicano, sienta esta de gran importancia en la virtud política como fundamento de la Republica (Molins, 1998). En el proyecto de constitución presentado al Congreso de Angostura en 1819, se pone énfasis en el papel de la primera escuela como núcleo fundamental para educar a la población. Luego en el Proyecto de Constitución de 1826, escribe Bolívar *"el desarrollo de la moral del hombre es la primera intención del legislador"* (Molins, 1998) destacándose la necesidad de legislar sobre esta importante materia en los momentos cruciales de consolidación de la Republica de Colombia. Esta idea va a sostenerse en este periodo, y va a tener como principal vocero al Libertador, no porque sea este el único que pensó sobre el asunto, sino que expreso con mayor claridad la necesidad política de formar los nuevos ciudadanos.

La constitución aprobada en 1821, que da forma a la República de Colombia, en la cual integra la Nueva Granada, Venezuela y Ecuador, se plantea en materia educativa un solo un artículo, dejando al legislador la facultad de abordar los temas en específicos del asunto educativo.

SECCIÓN SEGUNDA. De las atribuciones especiales del Congreso.

19. Promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, las artes y los establecimientos útiles, y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento²⁰.

19. Cruz Santos, Abel. (1979). Federalismo y Centralismo. Breviarios Colombianos. N° 7. Bogota: Banco de la República.

20. Actas del Congreso de 1821. (1821) Publicación del Banco de la República. Bogota.

Así, el ordenamiento de la educación quedaba en manos del Congreso, y no de un poder especial, como lo fue el Poder Moral, planteado en Angostura. Aunque el congreso de Angostura no aceptó la propuesta –del Poder Moral– tal como Bolívar la presentó, éste trató de llevarla a la práctica a través de Leyes y Decretos sobre el ramo. Entre 1821 y 1826 se propusieron una serie de instrumentos legales que buscaban dar asidero institucional a la idea sobre educación y escuela planteado en el proyecto colombiano. El legislador Colombiano;

Destinó a la enseñanza pública los bienes de los conventos menores, con menos de ocho religiosas, exceptuando los hospitalarios. Fundó escuelas para niñas en los conventos de religiosas. Estableció colegios o casas de educación en las provincias. Reformó los antiguos planes educativos y los unificó en el territorio nacional. Estableció escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos. Eximió de aportes de correos los periódicos y los impresos. Y de derechos de importación los libros, mapas, cartas geográficas, instrumentos científicos, grabados, pinturas, estatuas, antigüedades, bustos y medallas²¹.

Todas estas acciones se expresaron en los siguientes instrumentos legislativos;

Ley sobre Establecimiento de Escuela de Primeras Letras para niños de ambos sexos: Aprobada el 2 de agosto de 1821 y promulgada el 6 del mismo mes. Por sus considerandos, esta Ley establece que la educación que se establece y se da a los niños en las escuelas de primeras letras debe ser la más difundida, como es la fuente y origen de todos los demás conocimientos humanos. Que sin saber leer y escribir los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como también los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros y cumplir los últimos con exactitud.²²

Ley sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores: e suprimen todos los conventos de regulares

-
21. Cruz Santos, Abel. (1979). Federalismo y Centralismo. Breviarios Colombianos. N° 7. Bogotá: Banco de la República.
 22. Canchica, Aureliano. (1980). Algunos rasgos característicos del proceso de la educación en Venezuela. Mimeografía. Caracas: Escuela de Educación. UCV.

que el día de la sanción de esta ley no tengan por lo menos ocho religiosos de misa, exceptuando solamente los hospitalarios; los edificios de los conventos suprimidos se establece en el mismo artículo que todos los bienes muebles, raíces, derecho y acciones, que la propiedad de los fieles había dado a los mencionados convento, se aplican para la dotación y subsistencias de los colegios o casa de educación de las respectivas provincias a quienes pasarán con todos los gravámenes impuestos por los fundadores²³.

Ley sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas: En los considerados se establece que la educación de las niñas y de las jóvenes que debe componer una porción tan considerable y de tanto influjo en la sociedad, exige poderosamente la protección del Gobierno; y que el estado actual de guerra y desolación de los pueblos, es imposible que el Gobierno de la República pueda proporcionar los fondos necesarios para la escuela de niñas y casa de educación para las jóvenes²⁴.

Ley sobre establecimiento de Colegios o Casas de Educación en las Provincias: En los considerándose esta Ley establece que la educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos representativos y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir que esta independencia y libertad así como también considera que estableciendo en todas las clases, con lo cual conocerán sus respectivos derechos promoviendo de este modo al sostenimiento de la religión y de la moral pública y privada. En su articulado este texto legal contempla establecer una casa de educación en cada provincia y se define los aspectos fundamentales siguientes: escuelas de primeras letras, cátedra de gramática español, latina y otros principios de retórica, filosofía, matemáticas considera también que los casos posibles se establezcan estudios que permitan continuar en la Universidades²⁵.

Todas ellas sintetizadas posteriormente en 1826 con la *Ley sobre Organización y arreglo de la Instrucción Pública*. En su articulado convergen dos aspectos fundamentales; las aspiraciones político educativa de la época, al

23. Ibidem.

24. Ibidem.

25. Ibidem

ser expresión de los ideales de extensión de los bienes de la instrucción para la formación del ciudadano, y por otro lado, incorpora importantes formas de administración de la instrucción, expresadas ya en las leyes educativas españolas de la segunda década del siglo XIX.

La importancia de estos documentos es que constituyen, tal como señalamos en líneas anteriores, la parte más significativa de la primera legislación educativa republicana de Colombia, incluida Venezuela. El principal argumento esgrimido es la necesidad de hacer extensivas las luces al conglomerado nacional, para construir el nuevo hombre, que constituiría la base de las nuevas repúblicas soberanas e independientes. En las exposiciones de motivos de las referidas leyes, se contienen los principios y criterios que explican la razón de ser y la finalidad política de organizar un sistema general de instrucción pública en la naciente república.

La constitución de la República de Colombia establece que es responsabilidad del Congreso ...promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, artes y *establecimientos útiles, y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento*. (Art. 55) (Medina; 1996:52)

La lectura atenta de los considerando de las leyes de 1821 y 1826 constituye los primeros fundamentos –especialmente políticos– de la instrucción pública republicana de carácter oficial, que se mantendrá en lo esencial en toda la legislación y sentencias oficiales y *oficiosas* durante el siglo XIX, por lo menos hasta 1870.

De este siglo vamos a heredar la idea de instrucción pública, una aspiración política de la doctrina educativa liberal popular en la cual la extensión de los beneficios de la instrucción a todos los ciudadanos de la nación es garantiza para la estabilidad y progreso del Estado. Aspiración que cobro forma legislativa en 1870, cuando el 27 de junio el Gobierno Nacional Decreto la Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, idea que había evolucionado con distinto tono en los diferentes discursos, textos constitucionales y documentos legislativos de la materia educativa desde hacia ya 1811, cuando la Asamblea de ciudadanos reunida en cabildo aprobó la primera constitución política de la República de Venezuela el 5 de julio de 1811.

La escuela, en el proyecto republicano tiene una función eminentemente política

...la educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos representativos y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir que esta independencia y libertad así como también considera que estableciendo en todas las clases, con lo cual

conocerán sus respectivos derechos promoviendo de este modo al sostenimiento de la religión y de la moral pública y privada²⁶.

Desde un punto de vista legislativo y doctrinario desde las leyes de 1821, y toda la tradición legislativa que se instala a partir de ella hasta 1870, representan las primeras manifestaciones educacionales republicana, y significan una ruptura con la orientación de la instrucción pública colonialista, monárquico-absolutista y escolástica imperante hasta los previos de 1810. Las leyes de la Republica de Colombia estimulaban la creación de escuelas en todos los caseríos, villas y poblados, y se establece la obligatoriedad de la enseñanza para los niños cuyas edades estén comprendidas entre seis y doce niños (Mudarra, 1978:32). Bajo la legislación del siglo XIX se van a ensayar distintos modelos y proyectos de organización escolar, para satisfacer, principalmente las instrucción primaria, la instrucción científica y de artes y oficio.

La Ley sobre Organización y arreglo de la Instrucción Pública (18 de marzo de 1826), plantea en sus considerandos;

1º que el país en donde la instrucción está mas esparcida, y mas generalizada la educación de la numerosa clase destinada á cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que mas florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva.

Este es un primer paso para establecer la instrucción pública con carácter nacional, así lo manifiesta en su artículo número 1;

Art. 1. En toda Colombia debe darse una instrucción y enseñanza pública proporcionada á la necesidad que tienen los diferentes ciudadanos de adquirir mayores ó menores conocimientos útiles conforme á su talento, inclinación y destino²⁷.

Y se establece, la estructura del sistema de instrucción pública;

Art. 2. La instrucción general se distribuirá en escuelas de enseñanza primaria y elemental en las parroquias y cabeceras de cantón, y

26. Canchica, Aureliano. (1980). Algunos rasgos característicos del proceso de la educación en Venezuela. Mimeografía. Caracas: Escuela de Educación. UCV.

27. Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Publicación del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, p.p. 296 – 405.

en colegios nacionales; y en las de enseñanza de ciencias generales y especiales en universidades departamentales y centrales²⁸.

Estas ideas de expansión de la instrucción tropezaban con la escasez de rentas y la inestabilidad del gobierno. El su libro *Historia Constitucional de Venezuela*, Gil Fortoul nos relata que el 19 de abril de 1826 decía el Vicepresidente Santander a la Cámara de Representantes:

En el día no cuento con rentas que baste a cubrir los gastos de la República, y no sé lo que debe hacer para ocurrir a ellos... De los Departamentos no cesan los clamores, y en las plazas se han suspendido las obras de fortificación, porque no hay de donde sacar los costos necesarios ni el Gobierno tiene fondos de qué disponer. Los gastos del Ejército y marina absorben lo poco que producen las rentas, y es preciso indispensablemente que así sea mientras la República tenga que mantener su actitud guerrera. La deuda domestica crece por consiguiente en la misma razón, y yo me he visto precisado a dar la orden hoy mismo orden a la Secretaría de Hacienda de que suspenda ahora todo pago de deuda al exterior... La honorable Cámara no debe extrañar esta situación, si recuerda que cada año se ha presentado un déficit en la administración del presupuesto general de gastos, y que debemos ahora vernos rodeados de la suma de todos los deficientes de cinco años, con más las deudas desde 1819 a 1821." Es verdad que cuando el Vicepresidente trazaba este cuadro sombrío, el Ministro de Hacienda calculaba las rentas de 1826 en más de nueve millones de pesos, y los gastos ordinarios en ocho millones, lo que le daba, en el papel, un sobrante; pero ha de advertirse que el Ministro pasaba en silencio las gastos extraordinarios, con los que el supuesto sobrante se convertía fácilmente en déficit considerable²⁹.

La situación descrita no afectó las intenciones de legislador. El 18 de marzo de 1826 se promulga la Ley de Organización de la Instrucción. Sus considerandos son una pieza clave en la articulación política del sistema educativo, y lo que mucho tiempo después conoceremos como doctrina

28. Ibídem.

29. Gil Fortoul, J. (1967). *Historia Constitucional de Venezuela*. Tomo I. Madrid: Talleres EOSGRAF; S.A. Pág. 516.

del Estado Docente. Inspirada en las mas avanzadas ideas de la ilustración política del siglo XIX se señala que

...el país en donde la instrucción está mas esparcida, y mas generalizada la educación de la numerosa clase destinada á cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que mas florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva y Que sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles, que hacen prosperar á los pueblos³⁰.

Una suerte de optimismo pedagógico inspira al legislador, consagra la educación como único medio de perfeccionamiento social. Fuente del desarrollo de carácter y de las virtudes sociales la educación desempeñara un papel fundamental en el imaginario político del siglo XIX. Los legisladores sabían muy bien que la independencia no se alcanzaba solamente con armas, soldados y municiones, con vehementes proclamas, con largas y sangrientas guerras batallas, con repartos de tierras y alimentos, con medallas y ascensos militares. Estaba plenamente convencido que la educación era el pedestal de la democracia, tal como lo anunciará Montesquieu en el *Espíritu de las Leyes*.

Ideas Finales

La proyección de la escuela como institución social especializada en la dispensación de los estímulos educativos de la sociedad, estuvo y esta fuertemente condicionada por la proyección de los valores políticos e ideológicos del proyecto político hegemónico. Desde el punto de vista del proyecto societario en desarrollo se vio en la educación y la escuela como una estrategia de superación de las condiciones culturales y políticas de la época colonial hacia la formación de un nuevo tipo de hombre: la formación del ciudadano para la sociedad constituida en repúblicas. Esto es un principio del proyecto educativo ilustrado, y de lo que mas adelante vamos a entender como la modernidad occidental y es que por la vía educativa también se puede contribuir a la consecución de determinados objetivos políticos. La escuela tiene una nueva asignación, a parte de educar en los saberes y referentes culturales acumulados, debe también fomentar los valores políticos imperantes. Esto

30. Ibidem.

lo podemos en la legislación educativa, tanto republicana como española de las primeras dos décadas del siglo XIX, educar para formar en la moral y los valores civiles.

Al revisar los aspectos legislativos en la Venezuela entre 1811 y 1830, podemos notar que el tema educativo estuvo tratado por las proposiciones legislativas españolas, colombianas y venezolanas. Puede leerse que el legislador pone particular acento a lo educativo como elemento forjador de la nueva moralidad republicana, pero, esencialmente, el esfuerzo está en construir las bases para dar forma a esa educación, así se sucede creación de organismos para administrar lo educativo y de espacios para llevar adelante la obra educativa.

Puede leerse también que hay un proceso de “mestizaje” legal entre las proposiciones legislativas, esencialmente en tres aspectos, uno en la idea de una educación popular que sea del común a los ciudadanos y para el ejercicio de la ciudadanía, la otra esta referida a la administración de la educación desde los previos del poder nacional, y por último alternar distintas opciones de escolarización que van desde casa de educación, asilos, conventos hasta universidades. Órganos que no están conexos entre ellos, pero que están representados jerárquicamente bajo la idea de sistema de instrucción pública.

Pero una cosa es lo que se está planteando el legislador y otras por donde apunta la realidad educativa de la sociedad. La educación en las épocas de la naciente república hay que verlas a la luz de la situación económica y política en la que se encontraba la nación después de 20 años de guerra por la independencia y de su separación de Colombia; sobran los diagnósticos sobre la precaria situación de la instrucción pública. Páez en su autobiografía ofrece una radiografía del estado de la instrucción pública para 1830; esta era una obra mínima, no había ningún otro establecimiento de educación superior que la Universidad de Caracas: *“...y con respecto a Escuelas de instrucción primaria apenas existían 96 en todo el territorio de Venezuela, unas pagadas por algunas Municipalidades y otras sostenidas por estipendio particular”* (Arellano, 1976). Algunos agentes de la administración exponen que la falta de educación proviene que los vecinos resisten la idea de imponerse tasas voluntarias para tan importante objeto, único que nos hace gozar las bendiciones del sistema liberal. (Congreso de la República, 1979)

Ya adentrados en el siglo, la escuela seguía siendo un espacio poco reconocido en cuanto a su utilidad y beneficios. En medio de importantes cataclismos sociales propios de los procesos de organización del Estado y la conformación de los gobiernos, la consolidación de los sistemas educativos en Hispanoamérica se ubican en la mayoría de los países de la región en la

segunda mitad del siglo XIX como parte de la creación del Estado Moderno y sus instituciones. Las disputas políticas entre los grupos que aspiran al poder político del estado (conservador y liberal), el crecimiento del estado producto del auge y complejización de la actividad económica, son factores que, como señala Miguel de la Peña, *afectaron el buen rumbo de la instrucción*. En buena medida, las noticias desalentadoras sobre los avances de la instrucción dados por José María Vargas, Miguel de la Peña y Martín Sanavría, entre otros que ocuparon la oficina de instrucción pública, se debe a la inestabilidad económica y política que marca la dinámica social de la Venezuela monoprodutora y semifeudal latifundista del siglo XIX. A pesar de este panorama los intentos por consolidar la instrucción pública no cesaron.

Referencias

- Actas del Ayuntamiento de Caracas. Sesión celebrada el día 11 de enero de 1821. Folio 24. Publicado en el «Boletín del Archivo General de la Nación», Caracas, julio y agosto de 1947, N° 139, tomo XXXV, pp. 229-237. Tomado de: LEAL, I. (Comp.). (1968). Documento para la Historia de la Educación en Venezuela (época colonial). Caracas: Ediciones de la B.A.N.H.
- Actas del Congreso de 1821. (1821) *Publicación del Banco de la República*. Bogotá.
- Arellano M, A. (Comp). (1973). *Las Estadísticas de las Provincias en la Época de Páez*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia
- Bravo, J – Uzcátegui, R. (2006) Memoria Educativa Venezolana. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de la UCV.
- Canchica, Aureliano. (1980). *Algunos rasgos característicos del proceso de la educación en Venezuela*. Mimeografía. Caracas: Escuela de Educación. UCV.
- Castellanos, A y Requeijo, M. A. (2007). *Las escuelas públicas de primeras letras del cantón Caracas entre 1830 – 1842*. Tesis de Grado. Caracas. Escuela de Historia – Universidad Central de Venezuela.
- Cruz Santos, Abel. (1979). *Federalismo y Centralismo*. Breviarios Colombianos. N° 7. Bogotá: Banco de la República.
- Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Publicación del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Discurso del Proyecto de Constitución de 1812, transcrito del Original de las Cortes, sesión fecha 17-01-1812. En: Guerrero, Enrique. (1979). *Historia de la Educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

- Fernández H, Rafael. (1981). *La Instrucción de la Generalidad. Historia de la Educación en Venezuela (1830 – 1981)*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández H, Rafael. (1995). *La Educación Venezolana bajo el Signo de la Ilustración 1770-1870*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Fernández, H. Rafael. (1981). *Memoria de Cien Años*. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Gaceta de Caracas, N° 41, del miércoles 18 de octubre de 1815, Págs. 327-329. Tomado de: Fernández, H. R. (1981). *Memoria de Cien Años*. Tomo I. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Gil Fortoul, J. (1967). *Historia Constitucional de Venezuela*. Tomo 1. Talleres EOSGRAF. S.A.: España.
- Guerrero, Enrique. (1979). *Historia de la Educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Leal, Ildefonso (Comp.) (1968). *Documento para la Historia de la Educación en Venezuela (época colonial)*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Luque, G. (2001). *Historia Oral. Momentos de la Educación y la pedagogía venezolana. (Entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades – UCV.
- Medina, Humberto. (1996). *Evolución Constitucional de la Educación Venezolana. 1811 – 1961*. Valencia: Secretaría de Cultura del Gobierno de Carabobo.
- Molins, Mario. (1998). *La República y la Educación en Simón Rodríguez y su proyección actual*. Caracas: EBUC-UCV.
- Mudarra, M. A. (1978). *Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela*. Caracas: Publicaciones Mudbell.

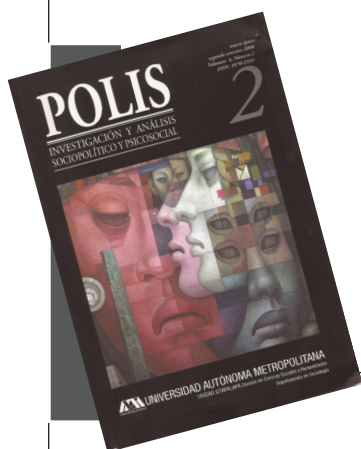
El autor

Ramón Uzcátegui

Candidato a doctor dentro del programa de Doctorado de Humanidades. Facultad de Humanidades y Educación / Universidad Central de Venezuela (UCV). Licenciado en Educación. Mención: Desarrollo de Recursos Humanos. Escuela de Educación / Facultad de Humanidades y Educación / UCV. Catedrático de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela Escuela de Educación UCV.

RECOMENDAMOS

POLIS INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO Y PSICOSOCIAL



REVISTA DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA,
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES,
DEPT. DE SOCIOLOGÍA
MÉXICO

PUUEEE CONSSULLTARLO EN:

Subdirección de Investigación y Postgrado ❖
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)

CENDIE ❖

Tendencias Modernas y Postmodernas de la Educación Ambiental

José Gregorio Zambrano Dommarco

jgdommarco@hotmail.com

UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda

Matilde Castillo

matiel53@gmail.com

UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

La génesis de la educación ambiental se sitúa en la década de los 70, la cual surge como una preocupación a nivel mundial por la desestabilización de los sistemas naturales, obligando a la comunidad internacional al planteamiento de la necesidad de cambio en las ciencias, entre ellas, la ciencia de la educación, con el objeto de darle respuestas a los crecientes y novedosos problemas que afrontan la humanidad. En la búsqueda del cambio que presenta en la actualidad las ciencias sociales, la educación ambiental mantiene una dualidad epistemológica, que se manifiesta en dos tendencias; la moderna del positivismo, determinista y conductista de La Ecología Profunda y el paradigma emergente reconstructivista de la postmodernidad llamada Ambientalismo Humanista, donde el desarrollo sustentable marca el rumbo de las nuevas formas de relacionarse el hombre, la producción y el ambiente. Es una investigación documental donde se analizan las diferentes tendencias y paradigmas epistemológicos que coexisten en la actualidad dentro de la educación ambiental. Su importancia se centra en el interés por determinar la génesis y evolución de la educación ambiental para comparar las tendencias y los paradigmas que las definen teóricamente.

Palabras claves: Educación Ambiental, tendencias ambientales, paradigmas epistemológicos, desarrollo sustentable.

Recibido: febrero 2009

Aceptado: julio 2009

ABSTRACT

Modern and postmodern trends of the environmental education

The genesis of environmental education is in the 70's, and emerges as a global concern for the destabilization of natural systems, forcing the international community to think the need for change in science, among them The science of education is included, in order to give answers to the growing and new problems that the humanity faces. In the search of change that today the social sciences presents, the environmental education maintain a dual epistemology, which is manifested in two trends: the modern of positivism, determinism and conduct of the Deep Ecology and the reconstructive emerging paradigm of the postmodernism called Humanistic environmentalism, where sustainable development sets the pace for new ways for the man: the production and the environment. This is documentary study where we examine the various trends and epistemological paradigms that currently coexist in environmental education. Its importance is focused on the interest to determine the genesis and evolution of the environmental education to compare trends and paradigms that define them theoretically.

Keywords: environmental education, environmental trends, epistemological paradigm, sustainable development

RESUMÉE

Tendances modernes y postmodernes de l'éducation environnementale

L'éducation environnementale est née dans les années 70 comme une inquiétude mondiale à cause de la déstabilisation des systèmes naturels; cette déstabilisation a obligé la communauté internationale à repenser un changement dans le champ des sciences, surtout, dans la science de l'éducation afin de répondre aux nouveaux et croissants problèmes de l'humanité. Dans ce monde changeant, l'éducation environnementale a une dualité épistémologique qui se met en évidence grâce à deux tendances; celle du positivisme, déterministe et behavioriste de L'Écologie Profonde, et celle du paradigme émergeant reconstructiviste de la post-modernité appelée Environnementale Humaniste, où le développement durable guide les nouvelles formes de relation entre l'homme, la production et l'environnement. On a fait une recherche documentaire pour analyser et comparer les différentes tendances et paradigmes épistémologiques qui coexistent aujourd'hui dans l'éducation environnementale.

Mots clés: Éducation environnementale, tendances environnementales, paradigmes épistémologiques, développement durable.

RESUMO

Tendências modernas e pós-modernas da educação ambiental

A gênese da educação ambiental nos anos 70, que foi emergindo como uma preocupação global para a desestabilização dos sistemas naturais, forçando a comunidade internacional para abordar a necessidade de mudanças na ciência, incluindo A ciência da educação, a fim de dar respostas aos problemas que a humanidade enfrenta. Em busca de mudança que hoje as ciências sociais, a educação ambiental tem uma epistemologia dual, que se manifesta em duas tendências: o moderno positivismo, o determinismo e o comportamento da Ecologia Profunda eo paradigma emergente chamado Ambientalismo Humanística pós-modernismo, onde o desenvolvimento sustentável define o ritmo de novas formas de se relacionar com o homem, a produção eo meio ambiente. Este estudo documentário que examina as diversas tendências e paradigmas epistemológicos que atualmente coexistem na educação ambiental. Sua importância está centrada no interesse para determinar a origem ea evolução da educação ambiental visando a comparar tendências e paradigmas que defini-los teoricamente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, tendências ambientais, desenvolvimento sustentável epistemológica.

Introducción

La educación ambiental ha tenido un auge importante en los últimos 40 años, dentro de los cuales podemos identificar tres momentos trascendentales dentro de su génesis y evolución. Jalones que se han convertido en desplazamiento significativo de la humanidad hacia una realidad tangible e ineludible del hombre y su entorno.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano realizada en Estocolmo (1972), nace la de la educación ambiental que propone en uno de sus principios, instaurar las bases para una educación ambiental dirigidas a los jóvenes en la búsqueda de un cambio de actitud del hombre en relación al uso y abuso del medio ambiente natural, lo cual se identifica como el primer momento significativo.

Para el año de 1987, la doctora Gro Harlen Brundtland presenta un informe donde se plantea como alternativa a los graves y diversos problemas ambientales, la teoría del desarrollo sostenible, postulado que se convertiría en el paradigma de desarrollo económico-ambiental de los siguientes 20 años, donde se definen las orientaciones que deben tener el hombre, la producción y el medio ambiente.

El último evento de significación teórica y epistemológica de la educación ambiental, tuvo lugar en Brasil, en la Conferencia Mundial de Río Janeiro en 1992, cuando se presenta por primera vez a la comunidad científica y al mundo en general las consecuencias de más de un siglo de emisiones de contaminantes a la atmósfera originando el cambio climático global con sus dos efectos más representativos: El deterioro de la capa de ozono y el efecto invernadero global. A partir de ésta conferencia mundial se impulsa el desarrollo de la educación ambiental a escala mundial, a todos los niveles educativos desde la educación básica hasta la universitaria. Continuidad que se mantuvo en los eventos posteriores, como el Acuerdo de Kyoto en 1998 y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo en el 2002.

También, dentro de esta investigación se consideran las diferentes tendencias epistemológicas que coexisten traslapadas en el mundo occidental. Dichas tendencias, son el producto de las reformas culturales que se han manifestado a partir de la segunda mitad del siglo XX, en lo que se ha denominado la postmodernidad.

El propósito de este escrito, es analizar el antagonismo presente entre las actuales tendencias epistemológicas dominantes dentro de la educación ambiental, las cuales se denominan; la Ecología Profunda ubicada dentro de la modernidad del positivismo determinista y conductista y el paradigma emergente reconstructivista de la postmodernidad llamada Ambientalismo Humanista, donde el desarrollo sustentable marca el rumbo de las nuevas formas de relacionarse el hombre, la producción y el ambiente. Con el fin de proponer algunos aspectos axiológico y paradigmático fundamentales que deberá contener la nueva educación ambiental de la década de 2010.

Método

Este estudio es una investigación documental, se apoyó en la revisión de trabajos previos, con información y datos obtenidos de medios impresos y electrónicos (UPEL, Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales 2003). Se analizaron los eventos internacionales organizados por Las Naciones Unidas desde 1972 hasta el 2002, determinando la génesis y evolución de la educación ambiental, de igual forma, se revisaron los trabajos realizados sobre las tendencias epistemológicas de la educación ambiental que cohabitan en la actualidad, para inferir un escenario epistemológico a corto plazo que defina los lineamientos de esta disciplina para la década de 2010.

Antecedentes

La génesis de la educación ambiental se sitúa en la década de los 70, la cual surge como una preocupación a nivel mundial por la desestabilización de los sistemas naturales, obligando a la comunidad internacional a plantear la necesidad de cambio en las ciencias, entre ellos, la ciencia de la educación, con el objeto de darle respuesta a los crecientes y novedosos problemas que afronta la humanidad.

El concepto de educación ambiental se ha mantenido en constante cambio desde los inicios, es un constructo fundamentado en la conservación física de los elementos que constituyen las geosferas del planeta, hasta una evolución más amplia que abarca a las dimensiones sociales, económicas y políticas donde el hombre se interrelaciona con el ambiente.

En la década de los 70, se producen los primeros y firmes pasos por instaurar la educación ambiental a nivel mundial, en la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, reunida en la ciudad de Estocolmo en 1972 se hace hincapié en utilizar el recurso de la educación para proyectar las políticas ambientales hacia la sociedad, ahora con la fuerza de más directrices internacionales.

En la trascendente conferencia, se proclaman 24 principios comunes a nivel internacional, que tienen como norte inspirar y guiar los intentos por preservar y mejorar al medio ambiente. Dentro de los cuales, el principio número 19 señala las bases de la creación de la educación ambiental, y el cual, expresa lo siguiente:

Es indispensable una labor de Educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a la generación jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de la colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana (PNUMA, 2005, p.4).

Tras esta reunión, en octubre de 1972 y bajo organización francesa, en el coloquio internacional de Aix-en-Provence sobre “Enseignement et Environnement” desarrolla elementos y propone una definición de medio ambiente.

En este marco, se crea en 1974, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Su mandato es dirigir y alertar la participación en el cuidado del medio ambiente, propiciando la calidad de vida del presente sin comprometer la de las generaciones futuras (PNUMA, 1974).

El programa se llevó a cabo con base en una división geográfica regional que busca responder con eficacia a las condiciones socio, económicas y ambientales de los países. Se estableció para América Latina y el Caribe (ORPALC) con sede en la ciudad de México.

Siguiendo la misma línea, en el año de 1975 se crea el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), en conformidad con una recomendación de la cumbre de Estocolmo (1972) y bajo la conducción de dos agencias de la Organización de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual, según Bedoy (2002), citado por García (2005), “pretendía aunar esfuerzo y optimizar informaciones, recursos, materiales e investigaciones en materia de educación ambiental para extender el conocimiento de las aportaciones teóricas y prácticas que se iban produciendo en el campo de la ciencia” (p.4). PIEA se convierte en un ente de asistencia técnica a los estados miembros.

En este marco se celebra en Belgrado un Seminario Internacional de Educación Ambiental del 13 al 22 de Octubre de 1975, que puede considerarse la plataforma de lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). Allí se adoptó por consenso la denominada Carta de Belgrado, que fija metas y objetivos y empieza a delimitar su ámbito y contenidos.

Para Octubre de 1977, se realiza la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) celebrada en la ciudad de Tbilisi ex República Socialista Soviética de Georgia, donde se aprueba la llamada Declaración de Tbilisi, poniendo de manifiesto, que el logro del desarrollo de la Educación Ambiental está en la formación de los educadores.

Dentro de este orden de ideas, González (1998) recomienda para el cumplimiento de los aspectos señalados dentro del informe final de la Conferencia de Tbilisi, que los estados:

Tomen las medidas necesarias para que la formación de Educación Ambiental este al alcance de todos los profesores. Consigan que la implantación y desarrollo de una formación continúe en Educación Ambiental, incluyendo la formación práctica, se lleve a cabo en estrecha colaboración con las organizaciones nacionales e internacionales de profesionales de la enseñanza. Posibiliten que los que se están formando en Educación Ambiental conozcan a fondo el material y los recursos didácticos existente (p.3).

En la conferencia de Tbilisi, se dan las orientaciones para la incorporación de la llamada dimensión ambiental en todo el sistema educativo (informal, formal básico, universitario), desde un enfoque interdisciplinario.

Diez años después de Tbilisi, se realiza el Congreso de Moscú en agosto de 1987, con participación de 110 países. Los resultados de dicho encuentro se puede dividir en dos aspectos importantes: primero se pretendió poner en manifiesto determinadas necesidades y prioridades del desarrollo de la educación y formación ambiental que se desprendían desde la Conferencia del Tbilisi en 1977 y las acciones que se emprendieron al respecto por parte de los entes antes mencionados. En segundo se presentan elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambiental para el decenio de 1990.

Para Novo (1996), una de las consecuencias de la Conferencia de Tbilisi, es el informe de la Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo (WCED) presidido por Doctora Gro Harlem Brundtland (Noruega) y presentado en el año de 1987, donde se llegó a la conclusión de que la alternativa a los graves y diversos problemas ambientales que enfrenta el planeta, podrán ser resueltos o minimizados dentro de la teoría del desarrollo sostenible. Dicha propuesta, se convierte en el norte paradigmático de la educación ambiental en las décadas de los 1990 y de 2000 (García, op. cit).

Finalmente, es el momento de hacer la referencia a lo que los autores consideran el evento internacional de mayor trascendencia en todo lo referente a la educación ambiental y los problemas ambientales globales, la Conferencia Mundial de Río Janeiro en 1992. En donde no sólo se agrupó a un gran número de Jefes de Estado y de Gobierno, sino que realizó paralelamente el foro Global en que la sociedad civil estuvo representada por más de 15.000 personas de diferentes movimientos de todo el mundo, para reflexionar sobre los temas que se estaban trabajando en la Cumbre de Jefes de Estados y de Gobiernos.

De esta manera, se presenta por primera vez a la comunidad científica y al mundo en general las consecuencias de más de un siglo de emisiones de contaminantes a la atmósfera originando el cambio climático Global con sus dos efectos más representativos: El deterioro de la capa de ozono y el efecto invernadero global. Impulsando el desarrollo de la educación ambiental a escala mundial, a todos los niveles educativos desde la educación básica hasta la universitaria

En relación al Cambio Climático Global, More (2006) señaló, “Nuestra habilidad de vivir en el planeta Tierra y tener un futuro como civilización, debe ser considerado un tema moral, donde, es el momento de levantarnos y asegurar nuestro futuro” (p. 6). Según los científicos en los próximos diez

años deberán tomarse las medidas correctivas que permitan frenar el bombardeo de gases invernadero a la atmósfera, atacando el problema desde los siguientes frentes: el primero con la reducción en las emisiones de gases invernaderos, paso que se inicia en noviembre de 1998 con el Acuerdo de Kyoto sobre Cambio Climático, donde en su Artículo 2 se propone:

Prevenir un cambio climático ‘peligroso’ mediante la estabilización de las concentraciones de los gases invernadero en la atmósfera. Tal nivel debe alcanzarse dentro de un marco temporal suficiente que permita a los ecosistemas adaptarse al cambio climático, asegurar que la producción de alimentos no sea amenazada y que el desarrollo económico pueda continuar de modo sostenible (AsoVAC, 2005, p.2).

Esto permitirá la reducción del 5 % de dióxido de carbono (CO₂) en la atmósfera producido principalmente por la combustión de energías tradicionales, tales como: el carbón, el petróleo, el gas natural y la quema de bosque a nivel global.

Por otro lado, el Protocolo de Kyoto y el Convenio sobre el clima comprometen a los 39 países firmantes a cumplir con su cota de reducción antes del 2010, sólo con la excepción de Australia y Estados Unidos de Norte América que no se suscribieron al acuerdo siendo este último el mayor emisor de CO₂ a la atmósfera. La segunda medida a tomarse es la utilización de Energías Alternativas llamadas también limpias, que deberán progresivamente sustituir a las energías tradicionales. Las energías alternativas más desarrolladas están: la solar, la eólica, la hidroeléctrica y los biocombustibles o biocarburantes. Al respecto, Novo (1996), señala:

Los resultados más visibles de esa reunión de Jefes de Estados se concreta en la Declaración de Río, que tiene 27 principios interrelacionados, donde se establecen algunos criterios para el desarrollo sostenible y se fijan responsabilidades individuales y colectivas. Pero la declaración de Río no es vinculante; es un documento de recomendaciones. Junto a ella, se firmaron también dos convenciones que sí son vinculantes; el convenio de Biodiversidad y el Cambio Climático. A partir de ahí se estableció lo que se llama agenda 21, un largo programa donde se concretan ya los compromisos derivados de la cumbre (p. 7).

En definitiva, los objetivos fundamentales de la cumbre eran lograr un equilibrio justo entre las necesidades económicas, sociales y ambientales de las generaciones futuras y sentar las bases para una asociación mundial

entre los países desarrollados y los países en desarrollo, así como entre los gobiernos y los sectores de la sociedad civil, sobre la base de la comprensión de las necesidades y los intereses comunes.

Dentro de los aspectos más resaltantes de la Conferencia Mundial de Río, está la firma del Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global, donde se plantean aspectos fundamentales como: la defensa de la biodiversidad; el desarrollo de una conciencia ética sobre las formas de vida con las cuales compartimos el planeta; la necesidad dentro del desarrollo sustentable de una transformación de la economía y la sociedad y de convertir a la educación ambiental en un acto político basado en valores para la transformación social (Novo, op.cit).

En conjunto, se firma el tratado sobre el Cambio Climático Global donde los países firmantes se comprometen a tomar medidas que mitiguen las consecuencias de las crecientes emisiones de gases invernadero a la atmósfera.

Fundamentos Epistemológicos

La palabra *Paradigma* se puede encontrar hoy en cientos de textos científicos, en artículos de los más variados contextos y hasta en una simple conversación cotidiana. Por lo general, su empleo proviene del sentido que se ha generalizado a partir de la obra de Kuhn (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, basada en la concepción según la cual, en la ciencia un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Un paradigma es, desde fines de la década de 1960, un modelo o patrón en cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico.

El estudio de las tendencias científicas, ideológicas y metodológicas de las ciencias, se fundamenta en el paradigma que orienta sus postulados. Para Kuhn (op. cit.), el conocimiento científico no avanza de manera lineal ni acumulativa, sino dentro de un paradigma o plataforma, de carácter histórico, que permite, durante un periodo de tiempo, definir los problemas y métodos legítimos en el campo de investigación. Para Morin (1982) "El paradigma se convierte, así, en el principio rector del conocimiento y de la existencia humana" (p.11).

Tales consideraciones conducen a plantear que paradigma, son realizaciones científicas universales conocidas, que durante un cierto período de tiempo nos ofrece a demás de los problemas, las soluciones modelos para la comunidad que esta involucrada en disciplinas dentro de la ciencias.

Por su parte, Hurtado y Toro (1997), expresan que: “Los paradigmas nos muestran, entonces, la discursividad de las formas de conocer de una época y cada uno de ellos constituye un modelo común fuera del cual no es posible conocer” (p.11).

Partiendo de la revisión documental realizada, los tipos de paradigmas que han y están dominando el pensamiento científico son: (a) Metafísicos o Meta paradigmas; (b) Sociológicos; (c) Constructores; (d) Cientificista, Positivista o moderno; (e) Postpositivista o postmoderno; (f) de la Teoría Crítica e (g) Ideológico o Crítico.

Guba (1989) “Define los Paradigmas principales de la investigación, de acuerdo a diferencias en las siguientes creencias básicas”: diferencias Ontológicas sobre la naturaleza de la realidad, diferencias Epistemológicas sobre la naturaleza de la relación investigador – objeto, y diferencias Metodológicas sobre la naturaleza de los enunciados legales; ellas tres responden las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿Cuál es la relación entre el sujeto y la realidad? y ¿Cómo puede ir el sujeto al encuentro de lo conocible?, respectivamente” (p. 54).

Guba, (op. cit.) define tres paradigmas a partir de estas diferencias básicas y al igual que Carr y Kemmis, (1988), los establece a partir de la relación entre teoría y práctica, estas son: (a) el Paradigma Positivista, (b) el Paradigma Interpretativo y (c) el Paradigma Sociocrítico.

La educación ambiental como se ha planteado en la breve reseña histórica presentada anteriormente, es una disciplina reciente con menos de 50 años de evolución, pero como parte de las ciencias sociales, no escapa a los cambios epistemológicos y paradigmáticos que revolucionaron en el campo científico en el siglo XX y los movimientos que intentan dominar el pensamiento científico en la primera década del siglo XXI.

Atendiendo a los anteriores postulados epistemológicos y apoyados en los trabajos de Suave (2003), Bernardo (2003) y Felipe (2006), se puede señalar que coexisten en la actualidad dos movimientos epistemológicos totalmente antagónicos, los cuales han sido denominados como las tendencias ambientalistas de la educación ambiental.

Por consiguiente, las tendencias ambientalistas se orientan dentro de los postulados del modernismo y del postmodernismo, los cuales se enmarcan; uno dentro del paradigma positivista que los investigadores llaman Ecología Profunda y otro que se ubica en el paradigma antipositivista que denominamos Ambientalismo Humanista. Los cuales cuáles se explican a continuación.

Tendencias de La Educación Ambiental

La tendencia de la Ecología Profunda se ubica en la modernidad dentro del paradigma epistemológico del positivismo, movimiento científico-filosófico que surge a mediados del siglo XIX, llegando a impregnar, profundamente el método científico de aquellos años.

Para Santos (1999), "El positivismo puede definirse como un empirismo inductivo racionalista, que rompe con las ideas del idealismo y romanticismo hasta entonces imperante" (p.103). La base del método positivista es el razonamiento inductivo, que parte de la observación y mediante clasificaciones y comparaciones se llega a las conclusiones y el establecimiento de leyes, "está basada en una búsqueda de la objetividad y la racionalidad instrumental para legitimar el conocimiento y organizarlo en disciplina separadas. (Sauvé, op. cit).

Por esta razón, la Ecología Profunda es una tendencia conductista y conservadora de la educación ambiental que se centra inicialmente en el antropocentrismo y luego se divide en una postura más radical donde propone el cambio paradigmático hacia el biocentrismo o ecocentrismo (Martínez, 2001). Todo dentro de un conservacionismo, que intenta proteger y fortalecer los valores de la modernidad con un reformismo que propone soluciones a problemas concretos y específicos; encartado dentro una forma progresista de la modernidad, en una especie de hiper modernidad enfocada en una preocupación pragmática de manejo eficiente, desde un punto de vista tecnológico y capitalista (Bernardo op. cit. y Sauve op. cit.).

La tendencia del Ambientalismo Humanista se ubica dentro del paradigma emergente del reconstructivismo, en el movimiento antipositivista-desarrollista llamado la Postmodernidad. Movimiento que toma fuerza en la década de los 60 orientado hacia un cambio filosófico y científico del positivismo. Para Sauve (op. cit.):

La postmodernidad se teje en un contexto de cambios de aboliciones de las órdenes anteriores, de cuestionamiento y de búsqueda. No existe una concepción única de la postmodernidad, sino una rica diversidad de discursos y prácticas. Entre éstas coexisten diversas manifestaciones de nihilismo (postmodernidad deconstructiva) y distintas propuestas transformacionistas (postmodernidad reconstructiva) (p. 9).

Por consiguiente, postmodernidad es vista como una tendencia ideológico- cultural, que se inicia en la segunda mitad del siglo XX, con el objetivo principal de enfrentar el destructivo modelo

positivista fundamentado en el método científico. La tendencia postmoderna se define como humanista, emancipadora, reconstructiva y transformadora.

Se trata, de dar solución a los problemas del medio ambiente relacionados con el desarrollo, es la búsqueda de cómo atender las necesidades básicas de hoy y proveer las de las futuras generaciones. La principal preocupación es la necesidad de erradicar la pobreza y el objetivo central es el de mejorar la calidad de vida de nuestro pueblos en el marco de desarrollo sustentable desde el punto de vista, político, económico, social-cultural, educativo, filosófico y ético (ONU, 1992).

Cabe resaltar, que la educación ambiental postmodernista se fundamenta en la transdisciplinariedad donde se enriquece la disciplina con los saberes de otras ciencias y la interdisciplinariedad, que llevan el orden epistemológico y metodológico de una a otra, su intención es superar el parcelamiento y fragmentación del conocimiento que se produce en la uni- disciplinariedad típica del modernismo (Martínez, 2007).

Además, se añade la visión sistémica de la educación ambiental en la tendencia del ambientalismo humanista, que permite tener un contexto general de los diferentes elementos de un fenómeno dentro de uno o varios conjuntos o sistemas (Bernardo, op. cit.), aspectos que no están divorciados de la transdisciplinariedad antes mencionada, Martínez (op.cit.) presenta al enfoque sistémico, como:

La significación y el valor de cada elemento de una estructura dinámica que está íntimamente relacionada con los demás, si todo es función de todo, y si cada elemento es necesario para definir a los otros, no podrá ser visto ni entendido en sí, en forma aislada, sino a través de la posición y de la función o papel que desempeña en esa estructura dinámica o sistema (p.6).

A tales ideas se añade la consideración de que la tendencia del ambientalismo humanista debe ubicarse dentro del paradigma del desarrollo sustentable. La educación ambiental debe orientarse hacia la búsqueda de una sociedad con un estilo de vida de simplicidad voluntaria comprometida con la sustentabilidad, debe estar dirigida a la estimulación de la adopción por parte de las personas de un modo de vida compatible con la sustentabilidad, en que valore la sencillez y el gastar los recursos de la tierra a la menor velocidad posible, lo cual supone un freno parcial en algunas direcciones que se traducirá a la larga, en una mayor abundancia y durabilidad de la vida en sentido general (García, 2005).

Por ello, entre ambas tendencias, el Ambientalismo Humanista propuesto por Felipe (op. cit), es el movimiento educativo ambiental de mayor

aceptación epistemológica que se tiene en la actualidad, ya que rompe con el paradigma positivista que ha dominado hasta el presente el escenario académico-científico.

En oposición a todo lo que representa la tendencia de la Ecología Profunda, el Ambientalismo Humanista, permite una visión más amplia de los problemas ambientales, orientando las acciones que deban acometerse para su resolución dentro de la sustentabilidad, utilizando los elementos que estén a su alcance sin afectar ni comprometer los recursos del ambiente.

No obstante lo dicho anteriormente, presupone un enfrentamiento con las viejas estructuras neoliberales capitalistas en donde se encuentran enclavadas las economías y sistemas de producción latinoamericanos, los cuales utilizan la educación ambiental como fachadas artificiosas, donde bajo tímidos intentos de reducción de contaminantes y supuesta protección a la biodiversidad, se mantiene la depredación de los recursos del ambiente sin el mínimo respeto a los compromisos asumidos en las cumbres y encuentros mundiales a los que se han hecho referencias en las páginas anteriores.

Consideraciones finales

En definitiva, la educación ambiental de la década del 2010, enfrentará una serie de desafíos a nivel educativo, ambiental y social, que solo podrán ser encarados con propuestas viables y contundentes dentro de métodos y tendencias relacionadas con un cambio de concepción y de conducta de las comunidades hacia el ambiente que los rodea.

Esa nueva tendencia deberá estar desfasada de posturas radicales, tales como el ecocentrismo y el antropocentrismo, que canalizan el conocimiento favoreciendo el dogmatismo, determinismo, conductismo y disciplinismo que tuvo su auge en el siglo XX y que hoy se mantiene en algunos niveles de la educación.

El neoambientalismo educativo, deberá fundamentarse en el paradigma del desarrollo sustentable, pero con postulados más emancipadores dirigido a un paradigma más centrado en el cambio de los ideales políticos- económicos que el capitalismo neoliberal tiene del ambiente y a limitar los convenios entre gobiernos donde se retardan y desvían la toma de decisiones que frenen el impacto sobre el medio y la cuenta regresiva a un colapso climático global y a una nueva extinción en masa de la biodiversidad incluida la humanidad.

Esta nueva orientación de la teoría del desarrollo sustentable, promoverá la creación de leyes internacionales que serán impulsadas por las comunidades educativas-ambientales de prestigio y tradición a nivel mundial, se

encontrará bajo la mirada vigilante de la ONU, en organizaciones como la Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo (WCED) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), completando con sanciones judiciales que puedan ser llevadas a tribunales Internacionales con la Corte Internacional de Justicia de la Haya y considerar el incumplimiento y violación de dichas leyes por parte de los estados, dentro del nivel e importancia de casos de Lesa Humanidad.

Tal enfoque se puede complementar, con propuestas metodológicas que estén enfocadas dentro de la relación investigación-conocimiento-acción o ejecución donde se permita a las comunidades en cualquier escala, la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales que lo aquejan. Una de esas alternativas es PROPACC, Propuesta de Participación Acción para la Construcción de Conocimiento, la cual constituye una propuesta metodológica para responder a los desafíos de la formación de facilitadores en educación ambiental para el desarrollo sustentable. Medina (2000), señala:

PROPACC consiste en una metodología matricial que conduce a la aplicación, elaboración, análisis, reconstrucción, basada en una dinámica de creación colectiva. La finalidad que se persigue con esta metodología es posibilitar una comprensión crítica y englobadora de los sistemas ambientales, sus interrelaciones, problemas y potencialidades, y su aplicación en la educación ambiental (p.2).

Por otra parte, los proyectos que se propongan dentro de esta nueva tendencia de la educación ambiental, deberán estar encausados dentro del paradigma de investigación-acción que Carr y Kemmis (1986) consideran como el mejoramiento a los programas, las políticas y los sistemas de planeamiento, donde se utilicen estrategias y acciones que sean aplicables y sistemáticamente ordenadas en ciclos. Los participantes en cada ciclo, son considerados como integrantes involucrados en todas las acciones.

Visto de esta manera, los proyectos dentro del paradigma investigación-acción son susceptibles de mejoramiento, que avanza a través de un espiral de bucles o de ciclos de planteamientos, acción, observación y reflexión que involucra a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad (Carr y Kemmis, op.cit.).

Finalmente, la educación ambiental de la década del 2010 se fundamentará en la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad dentro del enfoque sistémico, en la búsqueda de una emancipación económica, ideológica y epistemológica de las viejas estructuras capitalistas neoliberales y positivistas, que han depredado el ambiente por más de doscientos años poniendo en una delgada cuerda la salud del planeta y la propia supervivencia de la humanidad.

Referencias

- AsoVAC, (2005). *Acuerdo de Kyoto sobre Cambio Climático ONU*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.Bitagora.Asovac.htm>. [Consulta: 2006, Octubre 24]
- Bernardo, C. (2003). *Emancipación, Complejidad y Método Histórico Dialéctico*: Repensar Las Tendencias en Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5 (13), 21-30.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Madrid Editorial Martínez Roca.
- Felipe, A. (2006). *Currículum del Ambientalismo Humanista*. [Documento enLínea]. Disponible: http://www.mma.es/portal/secciones/formación_educación/reflexiones/angel.htm. [Consulta: 2006, Septiembre 30]
- García, A. (2005). *La Educación hacia el desarrollo sostenible*. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.Monografias.com/trabajos25/educación-ambiente.htm>. [Consulta: 2007, Diciembre 18]
- González, M. (1998) La Educación ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 1-7.
- Guba G. (1983). *Criterios de Credibilidad de la Investigación Naturalista, La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p. 148-165.
- Hurtado, I y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. 2ª ed. Carabobo, Venezuela: Episteme.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Martínez, M. (2001). *Comportamiento Humano “Nuevos Métodos de Investigación”*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la Transdisciplinaridad. *POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana*. 5 (16), 1-18.
- Medina, N. (2000). *Una Propuesta Metodológica para responder a los desafíos de formación de facilitadores en educación ambiental para el desarrollo sustentable*. *Educación Participación y Ambiente*, 10 (4), 2-7.
- More, A. (Protagonista y Escritor). (2006). *Una Verdad Incómoda*. Hollywood: Paramount Classics.
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX, Kairós*, Barcelona.
- Novo, M. (1996) La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 1-20.
- Organización de Naciones Unidas “ONU”, (1992). *Convención Marco de Las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. Informe Técnico. New York, Estados Unidos.

- Organización de Naciones Unidas "ONU", (1992). La Agenda 21. Capítulo 36: Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia. New York, Estados Unidos.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente "PNUMA", (2005). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre El Medio humano*, Estocolmo, Junio 1972. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Brasil.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente "PNUMA", (2006). *Creación de PNUMA, en conformidad de la Cumbre de Estocolmo de 1972*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Brasil.
- Santos, J. (1999). *Las Nuevas Corrientes Geográficas y Didácticas y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía*. Espacio, Tiempo y Forma, Serie VI, 12, 99-21.
- Sauve, L. (1999). *La Educación Ambiental entre la Modernidad y la Postmodernidad: En Busca de un Marco de Referencia Educativo Integral*. Tópicos en Educación Ambiental, 1 (2), 7-25.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. (2003). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Los autores

José Gregorio Zambrano Dommarco

Candidato a Doctor en la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas. Profesor en Ciencias Sociales, Mención Geografía. Magister en Geografía, Mención Geografía Física. Actualmente Jefe del Dpto. de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda.

Matilde Castillo

Profesora de Biología (IPC) Magister en Educación Ambiental (IPC) y Doctora en Educación (IPC). Docente a tiempo convencional contratado. PPI nivel candidato. Profesora de pregrado y postgrado. Miembro de la comisión evaluadora de tesis doctorales en el Doctorado en Educación Ambiental (IPC). Coordina la línea de investigación Educación, Ambiente y Desarrollo Humano (UCSAR). Miembro activo del NIEDAMB. Actualmente coordina el proyecto "Escuelas Sustentables" (UCSAR). Estudio postdoctoral (UNESR).

Libertad e Ironía en la relación entre Sociedad y Universidad

Román Rodríguez Salón

romrosa@yahoo.com

Universidad de los Andes

RESUMEN

El presente discurso pretende la aprehensión y comprensión de la relación entre sociedad y Universidad a través de las categorías (y problemas) de la Libertad de investigación y de pedagogía y de la Ironía que parece inherente, desde la perspectiva de Richard Rorty, a la producción de conocimiento científico en la modernidad. Desde aquí, queda abierto un compás dual de análisis: las amenazas a las libertades internas de la Universidad y las respuestas de los universitarios para conservar niveles suficientes de Libertad sin correspondencia fáctica de justificación. Así, la Ironía irrumpe en sus dos concepciones: la claustridad aislante que reproduce el drama proustiano del mundo contingente y la visión experiencial de la ironía nucleada alrededor del aprendizaje pragmático del pasado y de la visión original-originaria del futuro.

Palabras Clave: Universidad, Sociedad, Autonomía, Libertad, Ironía.

ABSTRACT

Freedom and irony in the relationship between society and university

This discourse looks for the apprehension and understanding of the relationship between society and the University through the categories (and problems) of the Freedom of investigation and pedagogy and irony that

Recibido: octubre 2009

Aceptado: diciembre 2009

seems to be inherent, from the perspective of Richard Rorty, to the production of scientific knowledge in modernity. From here, one dual compass of analysis is open the menaces to internal freedoms of the university and the university responses to maintain adequate levels of freedom without factual justification correspondence. Thus, the irony breaks into its two concepts: the insulating enclosure which reproduces the Proustian drama of the contingent world and the experiential view of irony nucleated around the pragmatic learning of the past and of the original vision that originates the future.

Keywords: University, Society, Independence, Freedom, Irony.

RESUMÉE

La liberté et de l'ironie dans la relation entre la société et l'université.

Ce travail cherche l'appréhension et compréhension de la relation entre la société et l'Université grâce aux catégories (et problèmes) de la Liberté de recherche et de pédagogie, et celle de l'Ironie qui semble inhérente à la production de la connaissance scientifique dans le monde moderne, vue depuis la perspective de Richard Rorty. Voici une dualité d'analyse : les menaces aux libertés internes de l'Université et les réponses des étudiants universitaires afin de conserver les niveaux suffisant de Liberté sans correspondance de justification. C'est pour cela que l'ironie éclate dans ses deux conceptions : l'isolement qui reproduit le drame proustien du monde imprévisible et la vision expérientielle de l'ironie provoquée autour de l'apprentissage pragmatique du passé et de la vision originale -originnaire de l'avenir.

Mots clés: Université, société, autonomie, liberté, ironie.

RESUMO

Liberdade e ironia no relacionamento entre sociedade e universidade

Este discurso visa a apreensão e compreensão da relação entre a sociedade e a universidade por meio das categorias (e problemas) da liberdade de investigação e pedagogia, e da ironia que parece inerente, a partir da perspectiva de Richard Rorty, a produção conhecimento científico na modernidade. A partir daqui, é a análise de dupla abertura: as ameaças às liberdades interna dos universitários e as respostas para manter níveis adequados de justificação da liberdade sem precedentes factuais. Assim, as quebras de ironia em seus dois conceitos: o isolamento claustridad drama proustiana interpreta o mundo contingente ea visão experiential

de ironia nucleadas da aprendizagem pragmática sobre o passado e com a visão original do original do futuro.

Palavras-chave: Universidade, Sociedade, Independência, Liberdade, ironia.

Introducción

En la estructuralidad de los sistemas de sociedad contemporáneos, y en los procesos de integración-cohesión y desencantamiento (racionalización) que le son inherentes, las Universidades desempeñan '*funciones axiales*' de alcance sistémico:

Como descendiente que es de la Ilustración, la educación (superior) consistió primordialmente en inculcar disciplinas intelectuales, basadas en la filosofía secular y organizada en ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales. Estas disciplinas seculares se institucionalizaron en el sistema 'académico', o sea, el sistema de educación superior basado en las universidades. Estas últimas son centros no solamente de instrucción, sino también de la prosecución sistemática de nuevos conocimientos, por medio de las investigaciones... [en el presente] la tecnología ha llegado a depender, considerablemente, de los resultados de las investigaciones [universitarias], en campos cada vez más amplios de las ciencias naturales, desde la física nuclear a la genética y también de las ciencias sociales o conductuales... en esa forma, la universidad moderna se ha convertido en la piedra angular del marco profesional... [y de sus actividades correlacionales] (Parsons, 1978: 121-123).

El cumplimiento de esas funciones axiales sistémicas no se encuentra exento de problemas, de nivel estructural, ni de conflictos que afectan el espíritu de la Universidad y el *libre* desarrollo de sus programas de pedagogía e investigación; muy contra, "la forma de la educación ofrecida en una Universidad, como cualquier otra cosa, está sujeta al cambio" (Oakeshott, 2001: 177) pues, si bien su capacidad autorreferencial (organización y selección) permite el *suficiente* control administrativo, moral y científico de tal sujeción, en tanto "los cambios que se han producido dentro de la universidad por el surgimiento de alguna rama de estudio que reclama un lugar al lado de otras que ya estén examinando los estudiantes... han sido manejados de ordinario bastante bien" (2001: 177), cierto es que, la capacidad tradicional autonómica

de las universidades, y por ende los fundamentos de tal capacidad, ha sido desbordada por contingencias y riesgos sistémicos propios de las sociedades complejas contemporáneas. Una cuestión sociológica es, que en la sociedad contemporánea la Universidad deba ocupar un lugar *privilegiado* en el orden institucional y otra muy distinta es, que en esa sociedad la Universidad cuente con los recursos y *condiciones* suficientes para lograrlo.

Si bien los cambios internos de ordinario han sido manejados con cierta eficiencia, “en tiempos recientes, la forma de la educación universitaria ha sido modificada por cambios surgidos de una fuente distinta” (Oakeshott, 2001: 177) a ella, produciéndose un esquema de reacomodo de la relación entre capacidad autonómica y eficacia autonómica de los institutos de educación superior que, en principio, afecta directamente los procesos de comunicación intersistémicos de la Universidad con la sociedad; esto porque con dichos cambios se hiper-extiende la capacidad vegetativa de las intervenciones del sistema jurídico y de las instituciones del Mercado en los procesos de estructuración académica (pedagogía e investigación), con sus resultantes problemas de interferencia sistémica, cuyas consecuencias se observan con mayor profundidad y negatividad en la disminución del margen de *libertad necesaria y aprovechable* para el desarrollo de los programas de investigación y pedagogía en la Universidad.

Al final, lograr condiciones suficientes de autonomía y libertad de su pedagogía y de su investigación es un reto de la Academia universitaria contemporánea, podría afirmarse que esto representa, en sentido lingüístico-analítico, su problema principal-filosófico, y en tanto es así, abordarlo desde una perspectiva lingüística compleja como la de R. Rorty se convierte en un ensayo de provecho, pues, la filosofía lingüística que este expone se define a partir de su responsabilidad científico-práctica: “... los problemas filosóficos [como los acusados por la Universidad] pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje [interno de la Academia] o comprendiendo mejor el [lenguaje científico] que usamos [en la Universidad] en el presente” (Rorty, 1998b: 50).

El interés de análisis se centra en la redesccripción de algunos de estos cambios externos y de las respuestas que a estos la Universidad diseña, en términos de una filosofía del lenguaje pragmático y científico universitario (que no acusa modos específicos y unívocos de estructuración lingüística, sino que define como meta “la redesccripción de grupos de objetos y acontecimientos en una jerga formada en parte por neologismos, con la esperanza de incitar a la gente [miembros de la Universidad] a que adopte y extienda esa jerga” (Rorty, 1998b: 96). Su metodología es propia del constructivismo inherente a la filosofía social, un intento por definir el sentido de los proce-

sos de estructuración de la comunicación entre Universidad y sociedad a partir de las categorías de la filosofía analítica, de la teoría democrática y de la teoría jurídica contemporánea. Todo llevado a un fin ulterior: definir el estatus actual, que se supone sobre una base del ironismo contemporáneo, de la Universidad frente a su pérdida de sentido académico y a la debilidad de los vínculos de cooperación intersistémicos en el orden institucional de la sociedad contemporánea.

La Libertad inhóspita: el estatus comunicacional de la Universidad contemporánea

En la complejidad de los sistemas de sociedad contemporáneos, la especificidad conceptual y la capacidad de organización, decisión y selección-comunicación de la institucionalidad Universitaria y de su espíritu científico y pedagógico interno se caracteriza por importantes niveles des-estructuradores de contingencia y de ambivalencia. Tales categorías des-estructurantes impulsan a las Universidades a desajustar sus propios elementos de integración-cohesión (fundados en el lenguaje pluralista y universalista universitario). En paralelo las empujan a una fase transitiva de desorientación y desorden, semejante a la descrita por John Elster: una de las características de la Universidad y de las demás instituciones del sistema de sociedad complejo-contemporáneo es, sin duda, la intervención de continuo del desorden y la desorientación, “ese desorden entendido como imposibilidad de predecir... expresado [literariamente] en la visión de la vida [externa e interna]... concebida como ‘ruido y furia, cuento contado por un idiota que nada significa... el desorden concebido como falta de cooperación” (Elster, 1997: 13-14).

En este punto, se inicia el *drama proustiano* de la Universidad: la antigua institución de la Universidad, cuya estructura de moralidad lingüística se definiría en otros tiempos como “*universitas*... una cuadrilla de espíritus afines unidos por una meta común [en el presente se ve empujada a definirse como] sociedades... una cuadrilla de excéntricos que colaboran con propósitos de protección mutua” (Rorty, 1998b: 78). La naturalidad de las relaciones moral-lingüísticas de la Universidad, otrora integrada a partir de una *razón científica no-reflexiva*, si bien contribuyó a la realización de algunas de las metas trascendentes de la investigación y la pedagogía universitaria, también exige de sus miembros la *no-reflexión* de sus miembros del *sentido científico-lingüístico* que integra y cohesiona la estructura de la Universidad. Entre las consecuencias más importantes de tal situación destaca la irrupción de *categorías del lenguaje universitario* que des-estructuran los procesos de

comunicación hacia y desde una sociedad en la que la seguridad, la estabilidad y la conservación se han convertido en la *excepción* y no en la *regla*. La Universidad mantiene su lenguaje, cuyo dominio es la veracidad y validez científica de la modernidad, a costa de que por su incapacidad de aprehender y comprender la *excepcional situación del mundo-de-la-vida* tal lenguaje adquiera un sentido contingente de reducida utilidad para la estructuración de las sociedades contemporáneas. El *drama proustiano se presenta en forma de paradoja*: Se podría cambiar el lenguaje universitario tradicional sacrificando el capital intelectual sedimentado o, como *invitación ironista*, se podría redescribir el lenguaje universitario admitiendo la contingencia como parte de su proceso de constitución, aunque sus propias metas sean la reducción de las contingencias des-estructurantes de la sociedad.

En su etapa de transición y tras la irrupción del *drama proustiano*, la vida de la Universidad se presenta como un desorden de predicción, los sucesos se ocurren, la mundialización se cataliza (o se convierte en un valle de lágrimas en palabras de Jürgen Habermas -2001-), la sociedad se estructura en base a vínculos débiles, y la Universidad sólo analiza las transformaciones de los lenguajes estructuradores de la sociedad post-mortem, nada parece ser predecible, los contenidos contingentes de un mundo-de-vida complejo reproducen constantemente “un tiempo en el cual el liderazgo y las ideologías comienzan a ‘vacilar’, un tiempo en el que los estándares establecidos caen y los procedimientos acostumbrados producen resultados inesperados” (Lowi, 1969: 32). La Universidad sigue esperando la voz divina de la sociedad para analizarla, cuando lo requerido es que, más allá de cualquier pretensión universalista, comience a reflexionar en base a “propia voz como miembro de la comunidad [como] hablante de un lenguaje común [dentro de la sociedad contemporánea] (Rorty, 1998b: 78).

“Las sociedades modernas [liberales] son las primeras que pretenden adquirir un conocimiento científico de sí mismas” (Aron, 1989: 11). Por tal razón, *ofrecen* condiciones suficientes para el desarrollo de un lenguaje autónomo de las Universidades. En el despliegue de una “sociedad liberal... cuyos ideales se pueden alcanzar por medio de la persuasión antes que por medio de la fuerza, por la reforma antes que por la revolución, mediante el enfrentamiento libre y abierto de las actuales prácticas lingüísticas o de otra naturaleza con las sugerencias de nuevas prácticas” (Rorty, 1998b: 79), la pasividad y el argumento del análisis post-mortem quedan hechas añicos en sus pretensiones de validez. Y en la búsqueda de caminos efectivos para activar ese lenguaje que ordene las metáforas de los procesos investigativos y pedagógicos de manera autónoma dentro de la universidad, el margen de opciones se reduce. Por tal razón, la tarea inicial es, sin duda, “concebir el propio lenguaje, la propia moralidad y las esperanzas más elevadas [de la

ciencia en la Universidad], como productos contingentes, como literalización de lo que una vez fueron metáforas accidentalmente producidas [con la finalidad] de adoptar una identidad que le convierta... [en institución apta para ser miembro de una sociedad idealmente liberal]" (Rorty, 1998b: 79-80).

La no-realización de una auto-reflexión que del lenguaje universitario realicen los miembros de esta institución conlleva al advenimiento de la *crueldad* del espíritu deslastrado de privaciones de la Universidad. En esta *crueldad* se reivindica la libertad casi milenaria que aleja a la Universidad de los nervios sociedad compleja y con ella, a causa de su bajo rendimiento funcional y por ineficacia comunicacional, la autonomía de los programas de investigación y de pedagogía toma su destino, mal entendido, de coartar la cooperación de la Universidad a beneficio de su instinto de autoconservación en una sociedad *ininteligible para su lenguaje tradicional* (como se presentan todas las sociedades cuando son analizadas por conceptos y paradigmas desbordados), a beneficio de su libertad de cátedra y de investigación que quiebra, a causa de esta nueva claustricidad, las lógicas de cooperación internas de la Universidad, convirtiendo en mito la búsqueda de la verdad y la construcción de Escuelas paradigmáticas de pensamiento e investigación.

En términos de la moralidad y eticidad de la sociedad, la *crueldad* se convierte en una categoría des-estructurante en sí misma: si entendemos que "los principios morales... como objeto sólo en la medida en que incorporan una referencia tácita a todo orden de instituciones, prácticas y léxicos... alusiones o abreviaturas de tales prácticas, no su justificación..." (Rorty, 1998b: 77), se entiende entonces que los esquemas de aprehensión y comprensión del lenguaje científico de la Universidad, requerirán de una doble trampa ilusoria para proteger su autonomía: por un lado, será la universidad una institución más cruel al justificar su autonomía en base a la intransparencia y complejidad de la sociedad sin la correspondencia de invertir el capital intelectual de la civilización y ganar en tal inversión intereses prestos a formar parte de la solución a los problemas más urgentes de nuestro contemporáneo mundo-de-la-vida; por otro lado, con fines de inmunizar al lenguaje universitario de los problemas del mundo-de-la-vida contemporáneo, la *crueldad* se presenta como enclaustramiento de la Universidad en sus fronteras sistémicas, perdiendo efectividad aquellos esquemas de comunicación contruidos a lo largo de la modernidad entre universidad / sociedad y que hoy requieren, como el propio lenguaje universitario, una redefinición auto-reflexiva.

De esta manera, la Universidad al pretender desligarse de las consecuencias negativas de los procesos de des-estructuración social contemporáneos, sigue la lógica problemática de la propia sociedad y de sus esquemas de integración-cohesión social. Se convierte en ambivalente, se dirige a la pérdida de su *sentido* de predicción, de su función social que no es sólo la

formación de profesionales; se convierte en contingente, establece vínculos débiles con los demás subsistemas de la sociedad que parecen amenazarla constantemente, con la finalidad de obstruir los esquemas de comunicación con ellos establecidos ante cualquier posibilidad de afectación negativa de sus procesos internos. Lejos se encuentra la Universidad y su *crueledad* de una redefinición por auto-reflexión: “la experiencias [y el conocimiento de la sociedad], que se manifiesta mediante enunciados empíricos, ya no se obtiene de modo introspectivo –es decir, por vía de la autoobservación del sujeto cognoscente... ahora se analiza, desde la perspectiva de un actor participante, en el marco de los contextos de verificación que representan las acciones guiadas por la experiencia” (Habermas, 2002: 21), de modo que, la defensa de la autonomía de la pedagogía y la investigación en base a obstruir y/o romper los vínculos lingüísticos con la sociedad del riesgo y la contingencia, representan meros elementos técnicos que contrarían los medios y los fines de la Universidad, produciendo en última instancia una degeneración progresiva de la efectividad aprehensiva y comprensiva del lenguaje científico-universitario.

Los mecanismos sistémicos de selección y de protección, propios de la *crueledad institucional* están ya estructurados, y si bien cumplen eficazmente sus funciones de diseño inicial, des-estructuran en paralelo la espiritualidad de la Universidad que permite “reconocerla como el iniciarse en una civilización, como el inicio del aprendizaje de una herencia material, emocional, moral e intelectual, y como el reconocimiento de las variedades de la expresión humana y la participación en la conversación que sostienen” (Oakeshott, 2001: 180). En otras palabras, ante la pregunta sobre la función técnica de la Universidad, referida a si esta “¿consiste en custodiar ideas en lugar de producirlas?” (Rorty, 2005: 163), con lo cual, defender la autonomía en base a la crueledad de la no-comunicación social se convertiría en parte de los instrumentos de *cuidar las ideas*, *las respuestas justas serían las que comienzan con la frase: “ni una cosa ni la otra”* (Rorty, 2005: 163); pues el capital intelectual sólo es asegurado sustancialmente cuando el sedimento filosófico no impide su propia trascendencia, cuando las ideas pasadas que no han llevado a la humanidad, aún, a una vida *humana y racional* sirven para redefinir las líneas de acción de la ciencia y su lenguaje, y para introducir nuevas paradojas cuyas pretensiones sean, sin más, cambiar la realidad del presente y solucionar los problemas heredados, tanto de la ciencia como de la realidad social.

¿El drama proustiano y la fase de transición reproducen condiciones suficientes para la des-espiritualización del lenguaje de la Universidad? Existe esa posibilidad, sin duda, pero como todos los subsistemas (incluyendo los sistemas cognitivos) de la sociedad, la Universidad debe estructurar sus métodos de defensa sistémicos ante la ambivalencia y la contingencia que

penetra los procesos de integración-cohesión, y esta es una cuestión que no puede obviar por propio instinto de auto-conservación. La diferencia principal, radica en que,

En los contextos de acción estratégica [en que se desenvuelve la relación universidad/sociedad] el lenguaje funciona en general siguiendo el modelo de las perlocuciones [modelos en que la acción comunicativa se encarna en juego de lenguaje en los que los participantes toman posición respecto a pretensiones de validez criticables]. La comunicación lingüística [universidad/sociedad] queda aquí subordinada a los imperativos de la acción racional orientada a fines. Las interacciones estratégicas están determinadas por las decisiones de actores que adoptan una actitud orientada al éxito y que se observan mutuamente. Se encuentran [sociedad y universidad] frente a frente bajo condiciones de doble contingencia, como oponentes que, en interés de sus respectivos planes de acción, ejercen influencia uno sobre el otro" (Habermas, 2002: 122).

Sin embargo, los procesos de decisión-selección antes mencionados, los que ha adoptado la Universidad en los últimos años, a beneficio de conservar incólumes su estructura y la funcionalidad de su lenguaje *tradicional*, se asemejan al pasaje rortyano sobre Proust y la contingencia del 'Ser'; siendo el pasaje en que Richard Rorty expone el proceso de defensa de la individualidad ante la contingencia de la sociedad: la defensa de la libertad individual y del contenido del 'Ser', en la sociedad compleja actual, se establece bajo la tutela de la contingencia proustiana donde, al verse amenazado el 'Ser' por el juicio de la constante objetividad externa del 'Otro', el individuo decide re-convertir la objetividad en contingencia, reivindicándose ante ella, haciéndola contingente y re-diseñando la estructura de su 'Ser', en competencias de seguridad-contingencia.

El 'ser' se convierte en objetividad asegurada, en experiencialidad desplegada, en conciencia experiencial; lo externo pasa a definirse como contingente y la libertad en algo realizable dentro del 'Ser' amenazada de constante por la objetividad de lo externo, sólo tratable a través del medio-comunicación 'Ironía'. En tal sentido, la Universidad ha de seguir los pasos de Proust, quien, "se convirtió en el que era reaccionando ante las personas [y ante los contextos] y redescubriéndolos" (Rorty, 1998b: 119). Lo importante en la reseña de la contingencia proustiana es que, Proust

Lograba hacer bajar del pedestal a la autoridad [de los externos] sin colocarse a sí mismo como autoridad en su lugar; lograba poner en su verdadero lugar las ambiciones del poderoso sin compartirlas.

Convertía en finitas las figuras de autoridad, pero no por establecer lo que ellas ‘realmente’ eran, sino observando que se tornaban diferentes de lo que habían sido, y viendo el aspecto que ofrecían al redescribírselas en términos proporcionados por otras figuras de autoridad a las que él hacía enfrentarse con las primeras... [en definitiva, Proust] Dominó la contingencia reconociéndola, y de esa manera, se libró del temor de que las contingencias que había llegado a conocer, fuesen algo más que contingencias (Rorty, 1998b: 122).

Sin embargo, una vez seguido el camino contrario (y hasta contradictorio) al desplegado por la narrativa de Proust, el drama rortyano parece desarrollarse, con consecuencias imprevistas, en el espíritu de la Universidad contemporánea: la sociedad contingente, el Derecho contingente, la Política educativa como contingencia, las presiones sociales (democratización), todos son elementos externos de los que resulta imprescindible defenderse, y para ello la reivindicación del espíritu de la Universidad, cual espíritu perfecto y ajeno a la contingencia es perfectamente reivindicable. Ello como si fuere de más eficacia desvirtuar con la ignorancia y el desplazamiento a ‘lo imponderable’ aquellos elementos externos; en vez de hacerlos para sí y a favor de sí a través de la dirección de la razón, de la reivindicación de la experiencialidad de la Universidad, su intervención en todas y cada una de las palabras de las legislaciones, de las políticas y de las presiones dirigidas hacia sí misma. El primer camino es la senda a la verdadera contingencia, el segundo a la aprehensión y comprensión real de la contingencia, con el fin de frenar efectivamente su función des-estructuradora

Por su parte, el drama proustiano de la contingencia sigue su curso: en la Universidad “el objetivo que se persigue es la libertad de obrar [conforme a la autonomía], no la libertad de voluntad” (Horkheimer, 1976: 13) pero con ello se olvida “el consuelo que Kant postulaba para sí... asegurar el orden [del ser] que permita a todos los individuos... gozar un día de toda la libertad que sea compatible con la libertad de los demás” (1976: 19); la Libertad de la Universidad, sus autonomías internas y externas no pueden y deben ser más que libertades de participación en el perfeccionamiento de los procesos sistémicos de cohesión-integración social para la *emancipación*, la Universidad debe entender que “cuanto más han sido satisfechas las necesidades... urgentes, más se necesita una conciencia independiente, una espontaneidad mental para hacer uso de la libertad material que se ha conseguido” (Horkheimer, 1976. 15).

En ello se debe traducir el reconocimiento de la Autonomía Universitaria en el contrato social de 1999, ex-artículo 109. En general, la lucha por el reco-

nocimiento en el Estado de Derecho, que forma la identidad sociológica de un agente social, debe cumplir dos etapas históricas jurídicas y políticas, y la lucha por el reconocimiento y la materialidad de la Autonomía Universitaria no es la excepción: *en cuanto a la validez*, la autonomía debe reconocerse como, y a través de, “una lucha por la universalización de los derechos... mediante los procedimientos propios del Estado de derecho” (Habermas, 1999:190); *en cuanto a la legitimidad*, la autonomía, concebida como actuar institucional del lenguaje experiencial de la educación superior (pedagogía e investigación), ha de comprender que “los destinatarios del derecho sólo pueden adquirir autonomía... en la medida en que ellos mismos puedan comprenderse como autores de las leyes a las que están sometidos como sujetos jurídicos...” (1999: 194), y en el caso específico de la Universidad, en que su irrupción funcionalista en el sistema de sociedad contribuya de manera eficiente al perfeccionamiento de los procesos de integración-cohesión social, esencialmente de aquellos procesos de objetivación de la sociedad con miras a la *emancipación de las ataduras materiales y espirituales de no-libertad*.

Validez y legitimidad aperturan, una vez más en la modernidad, una brecha enorme que desconfigura los contenidos (cualquiera de ellos) de las garantías a las autonomías internas y externas de la Universidad y del despliegue del espíritu de la Universidad. Si la autonomía universitaria se entiende como un derecho a garantizar, si bien aún no fundamental en esencia, si fundamental en valor funcional para la sociedad del conocimiento y de la información (o para desarrollar sus ventajas), entonces la Autonomía se encuentra penetrada por el principio de la reciprocidad de los derechos, esto es, que “la constitución otorga vigencia precisamente a los derechos que los ciudadanos deben concederse recíprocamente” (Habermas, 1999: 189).

En tal sentido, la autonomía de los programas de pedagogía e investigación no puede estar de espaldas a la sociedad, a su contingencia y a su pérdida de sentido, pues muy contra, sólo la penetración de las funciones de objetivación producidas en la Universidad en todos y cada uno de los subsistemas de la sociedad, con miras a la solución de los problemas de integración-cohesión social, representa el elemento funcionalista y estructural a partir del cual la Universidad como sujeto de derechos a autonomía (a nivel constitucional) lograría cumplir la exigencia del principio de reciprocidad, y no, contrario a lo presentado en el análisis sociológico anterior, reproduciendo el drama proustiano de la comunicación contingente, de la reivindicación segura del espíritu universitario objetivo, de la estructuración de vínculos débiles frente a los demás elementos del sistema de sociedad. En definitiva, la Universidad se encontraría en posición de reasegurar su autonomía entendiéndose y actuando comprensivamente en el diseño de los patrones de regulación y

ordenación societal, es decir, ser autónoma en la medida en que interviene efectivamente en el desarrollo de los procesos de integración-cohesión social y en su perfeccionamiento continuo.

Contra la ironía. La Autonomía Universitaria y su destino histórico

Como se ha argumentado en líneas anteriores, el auto-aislamiento de la Universidad de las contingencias sociales, como mecanismo de defensa sistémica parte de un presupuesto errado: si bien, auto-aislarse de las contingencias ofrece la posibilidad de que, al contener las presiones sociales, las políticas exteriores y la pérdida de sentido, también implica reforzar las presiones internas de la mediocridad que puede apoderarse del trabajo de los docentes y con ello engrandecer las dificultades provenientes de la falta de vocación para la investigación y la pedagogía.

En este sentido se recuerdan las infaustas palabras de Max Weber: “la vida académica es... puro azar... [en su recorrido hacia el nombramiento y la habilitación a los miembros de la Universidad] hay que preguntar ¿cree usted que podrá soportar sin amargarse y sin corromperse el que año tras año pase por delante de usted una mediocridad tras otra? (Weber, 1972: 192). No sólo la de los estudiantes. La contingencia es parte del devenir lingüístico de la Universidad, la *razón científica* (que expresa “conocemos hechos y tenemos un saber de ellos cuando sabemos, al mismo tiempo, por qué los juicios correspondientes son verdaderos” (Habermas, 2002: 103) no es tan *poderosa* para mantener fronteras estables con la contingencia del lenguaje, pues ella misma en su evolución queda abierta a las contingencias que los *sentidos de los cambios paradigmáticos* introducen.

En respuesta a tal tragedia académica debida a la falta de pensamiento alternativo basado en las pretensiones de redefinición y re-escritura del lenguaje científico-universitario, también las palabras del sociólogo M. Weber ofrecen alternativa: “nada tiene valor para el hombre [y en detrimento de los procesos de desencantamiento] en cuanto hombre si no puede hacerlo con pasión! (Weber, 1972: 192). La vida de la academia universitaria autónoma depende, en el presente, de la eficacia y eficiencia de sus procesos de investigación y pedagogía, y depende aún más del conocimiento de tales procesos, es decir, de la eficacia científica en la aprehensión, comprensión y perfeccionamiento de la investigación y la enseñanza universitaria. Aunque de manera contraria, el ironismo contra-contingente no se haya apoderado, momentáneamente, de las filosofías de acción de los universitarios.

En los sistemas de sociedad de capitalismo y modernidad tardíos –como Venezuela- las Universidades no tienen capacidad efectiva de competencia real en sus niveles cognoscitivos en comparación con universidades de Europa y Estados Unidos, en las que, son aprovechados los servicios de institutos especializados, aunque estos representen también esquemas de producción de conocimiento interesado. Debe entenderse que esa falta de aprovechamiento de las ventajas competitivas las ha llevado a convertirse en profesionalizadoras por repetición mecánica, como si fueren instituciones politécnicas. Si bien, tal situación ha representado una falta de impulso al mejoramiento competitivo de las Universidades públicas, ello podría representar, previo entendimiento eficiente de su condición actual, una alternativa de competitividad, pues la ausencia de institutos especializados ofrece a la Universidad la *oportunidad* de promocionar instituciones de investigación mixtas, con participación del Mercado, unas, y con participación del Estado, otras, pero con los máximos cuidados en cuanto al conocimiento interesado.

Desde tal perspectiva, al final siendo el aislamiento un ironismo mal entendido y un destino errado, y siendo la investigación y la pedagogía el fin ulterior de la Universidad, el destino histórico de ésta institución se encuentra estrechamente unido a su reproducción de una aristocracia espiritual, en tanto:

- a) “La exposición de problemas científicos de tal modo que resulten comprensibles para una mente no educada, pero capaz, y ésta llegue... a tener sobre ellos ideas propias, es quizás la más difícil de las tareas pedagógicas” (Weber, 1972: 189).
- b) “Quien no es capaz de poner, por decirlo así, unas anteojeras y persuadirse a sí mismo de que la salvación de su alma depende de que pueda comprobar esta conjetura y no otra alguna, en este preciso pasaje de este manuscrito, está poco hecho para la ciencia. Jamás experimentará en sí mismo lo que podríamos llamar la ‘vivencia’ de la ciencia” (Weber, 1972: 191).
- c) “Sólo en el terreno de un duro trabajo surge normalmente la ocurrencia... [puesto que] para llegar a producir algo valioso en uno u otro lugar es necesario que al hombre [de ciencia] **se le ocurra algo**, aquello precisamente que es adecuado...” (Weber, 1972:192).

Y esa aristocracia sólo puede ser tal si se une a un espíritu científico y pedagógico específico dentro de una Universidad: un espíritu de libertad y universalidad (pretendida), nucleado alrededor de “un espíritu animado, si bien no necesariamente por la utopía, si por la voluntad de reforma en el amplio sentido de la palabra, por la ambición de saber y de manipular el mundo” (Dahrendorf, 1974: 136).

El desenvolvimiento de la aristocracia intelectual es representación de la libertad académica en las aulas y en los departamentos de investigación científica, y no contradice a la democracia en su ámbito social, aunque si se aleja de sus elementos mal entendidos de la ironía proustiana. Sin embargo, a diferencia de la Libertad societal individual y negativa, esa libertad que Kant definiría como la “competencia a no obedecer ninguna ley exterior si no he podido darle mi aprobación” ((Kant, 1999: 315), que Isaías Berlín definiría como “libertad en la medida en que ningún hombre ni ningún grupo de hombres interfieren en la actividad individual” (Berlín, 1993: 191), o que Raymond Aron definiría como la “capacidad e impresión de influir en el destino de la colectividad” (Aron, 1990: 144), la libertad de la Universidad no puede desligarse de cierto teleologismo universalista, pues no es una libertad para todos y en todo momento, no es una libertad que puede asegurarse sólo y exclusivamente (y allí reside el problema de quienes se cruzan de brazos esperando externalidades para reaccionar) a nivel formal, porque “en la ciencia... todos sabemos que lo que hemos producido habrá quedado anticuado dentro de diez o de veinte o de cincuenta años” (Weber, 1972: 197).

Ese es el destino y el sentido del trabajo científico y al que éste, a diferencia de todos los demás elementos de la cultura (de allí viene su propio sentido de la ironía), que están sujetos a la misma ley, está sometido y entregado. “Todo ‘logro’ científico implica nuevas ‘cuestiones’ y ha de ser superado y ha de envejecer” (Weber, 1972: 197), cuestión que difiere de la libertad de acción individual, la cual, tiene oportunidad de desarrollo en un único sistema de vida, de desarrollo de proyectos de vida individuales, los cuales pueden ser vocacionales, es decir, sólo desarrollados por meros procesos mecánicos, libres en tanto no intervención externa de voluntad o de materialidad.

La Autonomía Universitaria representa una libertad constantemente acusada, criticada y defendida desde la complejidad de las posiciones pluralistas de los miembros de la sociedad, y aunque requiera de garantías formales no es suficiente su reconocimiento a nivel institucional y constitucional, porque parte de un supuesto culturalista básico: “toda búsqueda de la ‘vivencia’ procede de una debilidad, pues debilidad es la incapacidad para mirar de frente el rostro severo del destino de nuestro tiempo... el destino de nuestra cultura es... el de volver a tomar conciencia clara de esta situación que habíamos dejado de percibir, cegados durante todo un milenio por la orientación exclusiva (o lo que se pretendía exclusiva) de nuestra conducta en función del ‘pathos’ grandioso de la ética cristiana” (Weber, 1972: 218).

De esta manera, tras el cumplimiento de su destino, la Universidad debe ser la institución que impulse la pretensión de los sistemas de sociedad actuales de tener un conocimiento científico de sí mismos, no puede ser una

Autonomía desarrollada exclusivamente por la garantía de la norma jurídica y por su reconocimiento contractual, ha de ser igualmente garantizada por su utilidad funcional y por el uso de la imaginación científica.

De tal forma que, podría afirmarse que la libertad de la Universidad puede ser gozada en plenitud a partir de la materialización de dos maneras estructurales de acción intra institucional: El despliegue de las potencialidades y capacidades individuales, que partiendo la crítica y la ironía (en sentido rortiano) busque y (principalmente) consiga los objetivos históricamente inherentes a la ciencia e impulsados por aquellos que se han comprometido en su alma con ella:

Un objetivo platónico, la búsqueda de una verdad trascendente que sólo con la libertad de pensamiento, con la trascendencia de la realidad en la búsqueda de las ideas y con la conversión del pensamiento en ideas concretas y transformadoras puedan ir más allá de la realidad, puedan, en definitiva, prever un futuro mejor y un camino con certeza para lograrlo;

Un objetivo académico-pedagógico aristotélico, dejar algo a la posteridad de la ciencia y de la sociedad, explicar mejor que ninguno el sentido cultural de la sociedad, sea en su estatus naturales o en sus estatus societales y morales, completar las ideas que por incompletitud no han logrado ser trascendentes, crear un compromiso con la ciencia a través la responsabilidad con mejorar la condición del sentido cultural de la sociedad, ofrecer mejores condiciones a sus miembros y mantener la libertad individual en cada etapa de la investigación y de la socialización universitaria.

El despliegue de actividades científicas colectivas, de una filosofía nucleada alrededor de la ambición de construir una Escuela particular de pensamiento (no por sumatoria de los esfuerzos individuales, pues la crítica si bien comunica a los investigadores entre sí) no permite una comunicación a-individual colaborativa porque, simplemente, los estudios que dejan algo a la posteridad se podría decir son pocos aunque siguen siendo la base del sentido de compromiso del investigador con la ciencia y con la sociedad. Contrario a ello, tal despliegue debe partir de una Escuela que logre diseñar, en el sentido parsoniano, una estructura cognoscitiva científica de la acción de investigación y de la acción de la pedagogía, en términos de roles y fines, esto es, en términos de conductas ajustadas a reglas metodológicas y a objetivos de investigación específicos, trazados a lo largo de múltiples carreras de experencialidad científica que rozan el objetivo (meta) de hacer algo que quede a la posteridad.

Consideraciones finales. Libertad e Ironía en la Universidad contemporánea

Trazadas las líneas maestras del discurso, se observa que la investigación y la pedagogía de la Universidad contemporánea han de entender que la solidaridad del colectivo universitario, imprescindible para construir una Escuela 'aparte y original' ha de alcanzarse principalmente "por medio de la imaginación, por medio de la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros en el sufrimiento [y el sacrificio del aula y de la mesa de trabajo]... esa solidaridad no se descubre, sino se crea, por medio de la reflexión" (Rorty, 1998: 18), ello porque, para el investigador y para el pedagogo de la Universidad su destino es similar al del ironista moderno, "su ocupación no es la proporcionarse a sí mismo y a los demás... un método, una plataforma o una exposición razonada. Sólo hace lo que todos los ironistas: busca la autonomía. Procura [muy contra] liberarse del imperio de las contingencias heredadas y producir sus propias contingencias; liberarse del imperio de un viejo léxico último y modelarse uno que sea enteramente suyo" (1998. 116).

De tal forma que, esas maneras estructurales de acción están sujetas al planteamiento del ironista trascendente: ese 'que sólo teme a no ser original, ese que no tiene competencia ni seguidores porque escribe de una manera nueva para una realidad totalmente nueva, que a pesar de sus inconexiones estructurales invita a la crítica y a la reconstrucción en el pensamiento de aquellos hombres tan libres que se les permite ir más allá de la realidad.

A la Universidad contemporánea se solicita que cierre la brecha entre la validez de su Libertad y la legitimidad-funcionalidad de su autonomía. Los programas de investigación y de pedagogía deben construir teorías complejas como las de Niklas Luhmann, o reconstrucciones magistrales como la realizada por Hayek del pensamiento wights o por Habermas del pensamiento marxista, por colocar sólo unos ejemplos de ciencia social contemporánea.

Esto porque, principalmente, el investigador y el pedagogo de la Universidad 'no puede imaginar que tenga sucesor alguno, porque es el profeta de una nueva era en la que no tendrán aplicación ninguno de los términos utilizados en el pasado', aunque ello implique un conocimiento expreso y amplio del pasado, porque sólo así podría diferenciar su identidad con el futuro de la identidad de la tradición científica, cumpliendo con sus funciones de pedagogía y de investigación, cumpliendo con el principio N°2 de la Carta Magna de las Universidades Europeas ratificada para las Universidades de América Latina por la Declaración de Guadalajara (2004), el cual expone que en las Universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de

las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos.

El ironismo bien entendido debe apoderarse de la filosofía de vida de los investigadores y de los pedagogos de la Universidad. Debe comprenderse que ser miembro de la Universidad no es un hecho contractual formal, es un estilo de vida que pretende la predicción y la construcción de un mundo en que el Mercado y el poder político sean domesticables, en que las instituciones sean más justas y menos crueles, en que la sociedad sea realmente plural y tolerante. Esto no puede ser extraído más que de los intentos vocacionales del pasado, pero no de sus modelos aplicativos. En definitiva, el drama proustiano ha de ser revivido, pero no para hacer el mundo contingente y cerrarse a él, sino para hacer de los intentos fallidos por lograr una sociedad del bienestar colectivo en contraste con la libertad individual un ejemplo en negativo, ante el cual sólo intentos totalmente nuevos podrían materializarse a través del cumplimiento de los objetivos platónicos y aristotélicos que se solicitan a la Universidad.

En definitiva, la Ironía reconstruye el Yo identitario de la Universidad con su aporte a la transparencia de una sociedad que reclama para sí un conocimiento científico de sí misma, y que por tanto, reclama de un aporte cuantificable y cualificable de la universidad a los procesos de estructuración social. Cerrar las puertas a la contingencia, con gruesos muros, no es la solución a la disminución de la intervención de esa contingencia en los procesos de constitución de la universidad. Contrario a ello, la Universidad está llamada a trascender irónicamente a la contingencia, eliminar su autoridad des-estructuradora al escribir de una manera nueva para una nueva y mejor sociedad, ajena, aunque no totalmente, de la contingencia presente. Sólo así, podría justificar la Universidad los recursos que la sociedad en ella invierte, y tendrá la capacidad de producir nuevos léxicos para reinvertir el capital intelectual de la civilización utilizado en sus procesos de pedagogía e investigación.

Referencias

- Aron, R. (1990). Ciencia y Conciencia de la Sociedad. En, *Estudios Sociológicos*. Austral: MADRID. 11-51.
- Aron, R. (1990). *Ensayo sobre las Libertades*. Madrid: ALIANZA.
- Berlín, I. (1993). *Cuatro ensayos sobre la Libertad*. Madrid: ALIANZA.
- Dahrendorf, R. (1974). *Sociedad y Sociología*. Madrid.: TECNOS.

- Elster, J. (1997). *El Cemento de la Sociedad. Paradojas del Orden Social*. Barcelona: GEDISA.
- Habermas, J. (1999). La Lucha por el Reconocimiento en el Estado. En *La Inclusión del Otro. Ensayos de Teoría Política*. Barcelona: PAIDÓS. 189-227.
- Habermas, J. (2001). 'El valle de lágrimas de la globalización'. *Revista Claves de Razón Práctica*. Enero-Febrero. Madrid: MATEU-CROMO. 4-10.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y Justificación. Ensayos filosóficos*. Madrid: TROTТА.
- Horkheimer, M. (1976). *Sociedad en Transición. Estudios de Filosofía Social*. Barcelona: PENÍNSULA.
- Kant, I. (1999). Para la Paz Perpetua. Un esbozo filosófico. En, *En Defensa de la Ilustración*. Barcelona: ALBA EDITORIAL. pp.307-360.
- Lowi, K. (1969). *El Final del Liberalismo. Ideología y crisis de la autoridad pública*. Murcia: Imprenta de la Universidad De Murcia.
- Oakeshott, M. (2001). El Estudio de la Política en una Universidad. En *El Racionalismo en Política y otros ensayos*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Parsons, T. (1978). *El Sistema de las Sociedades Modernas*. México: TRILLAS.
- Rorty, R. (1998). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: PAIDÓS.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la Libertad*. Madrid: TROTТА.
- Weber, M. (1972). *La Ciencia como Vocación*. Madrid: ALIANZA.

El autor

Román Rodríguez Salón

Abogado, Magíster en Administración Pública por el Instituto Universitario Ortega y Gasset, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid-España. Maestría en Ciencias Políticas, Universidad de los Andes-Mérida. Doctorando en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Tesis de doctorado en preparación. Autor de veinte artículos, unos publicados y otros por publicar en revistas arbitradas, nacionales en unos casos e internacionales en otros. PPI nivel II en la última convocatoria correspondiente al año pasado. PEI.

Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber de Michel Foucault

Muchos autores concuerdan, sobre la base de estudios antropológicos y sociológicos, que el cuerpo es un producto social y cultural, y en esta afirmación se sustentan una serie de indagaciones sobre las prácticas sociales de regulación y dominación de los cuerpos, que han conducido a un desequilibrio notable en la percepción de control sobre nuestro cuerpo y sobre nuestra sexualidad. Tal vez sea este el punto de partida de Foucault, conocido principalmente por sus estudios críticos de las instituciones sociales, para presentar su trabajo sobre la historia de la sexualidad humana, del cual solo alcanzó a publicar tres volúmenes.

Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber es el primero de esta obra. En este volumen el teórico y filósofo francés presenta un análisis histórico, una aproximación a los problemas teóricos que ha supuesto el excesivo control “de la hipócrita sociedad burguesa” sobre la sexualidad, especialmente a través del discurso, que no sólo se erige como principal referente de regulación sino que se consolida como un argumento de uso normativo para forjar el dispositivo de sexualidad que nos influye.

Este libro se divide en cinco partes: 1. Nosotros los victorianos, 2. La hipótesis represiva (la incitación a los discursos y la implantación perversa), 3. Scientia sexualis, 4. El dispositivo de sexualidad (problema, método, campo, periodización), 5. Derecho de muerte y poder sobre la vida. En la primera parte Foucault presenta la senda histórica de la construcción discursiva sobre la sexualidad. Explica cómo los discursos transgresores, sinceros y visibles respecto a la sexualidad, todavía presentes a comienzos del siglo XVII, se transformaron en prácticas secretas, discursos reticentes y disfrazados, intervenidos por el poder de la burguesía victoriana. En este punto, el autor plantea su teoría del sexo reprimido.

La hipótesis represiva viene entonces a desarrollar dicha teoría. Fundamentada principalmente en el discurso sobre la sexualidad, tiene que ver

con los discursos enmascarados; pero que al mismo tiempo resultan obvios. Un discurso sobre el sexo, con implícitos mecanismos de dominación ideológica, para vigilar y disciplinar la expresión genuina de la sexualidad como manifestación de sabiduría y de comprensión de la esencia de la energía masculina y femenina.

Respecto al discurso científico sobre el sexo, el autor señala que éste pretendió ser un discurso de verdad sobre el sexo, pero terminó siendo una ciencia subordinada a una falsa moral. En este punto hace una distinción entre las sociedades que expresaron una verdad sobre el sexo extraída del placer, que se dotaron de un *ars erotica*, como las sociedades árabes musulmanas, China, Japón e India, y nuestra civilización, la cual no posee un *ars erotica* pero si desarrolló una *scientia sexualis*, un mecanismo de control sobre el sexo que ha multiplicado los sermones sobre lo prohibido; pero “hay placer en saber sobre el placer”, por ello creció la necesidad de saber sobre el sexo.

El dispositivo de sexualidad es la cuarta parte de este libro, aquí Foucault dilucida la relación del saber con el poder. Para Foucault el dispositivo está determinado por las prácticas sociales y el poder que las atraviesa, a través de formaciones discursivas y no discursivas. En el caso del sexo y del deseo, existen mecanismos de poder que al producir sexualidad engendran sistemas represivos. No obstante, el placer y el goce son vías privilegiadas para acceder al poder, conforman un andamiaje en donde hay uno que ejerce el dominio sobre otro.

De acuerdo con Foucault, “Occidente conoció desde la edad clásica una profundísima transformación de esos mecanismos de poder”. Estas transformaciones, entre otras cosas, llevaron a desplazar el derecho de muerte a las exigencias de un poder que administra la vida. De allí que el sexo, acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie, se transformó en una matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones. Nosotros, dice Foucault, estamos en una sociedad del sexo o, mejor, de sexualidad. En nuestra sociedad, los mecanismos de poder se dirigen al sexo, al cuerpo a la vida, a lo que la hace proliferar. “Salud, progenitura, raza, porvenir de la especie, vitalidad del cuerpo social, el poder habla de sexualidad”.

Es esta la primera entrega de *Histoire de la sexualité*, la serie de estudios que inició Michel Foucault de los discursos que remiten a las prácticas que forman sistemáticamente los contenidos y representaciones sobre el sexo, sobre la sexualidad y las relaciones históricas entre el poder y el discurso.

Referencias

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 152 p.

Erika Campos Fernández

UPEL – Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RECOMENDAMOS

EL NOMBRE PROPIO EN VENEZUELA UN ESTUDIO DE ONOMÁSTICA DESCRIPTIVA



Autoras:

MARLENE ARTEAGA QUINTERO
YARITZA COVA

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

Subdirección de Investigación y Postgrado
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)



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. En dicho 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: josefap@gmail.com / wserranog@gmail.com (profesores Josefa Pérez y Wladimir Serrano Gómez. Directora-Editora y Coordinador de Arbitraje, respectivamente). En caso de consignar personalmente el trabajo ante la Subdirección de Investigación y Postgrado deberá presentar un ejemplar que contenga la identificación del o de los autores, impreso en papel tamaño carta y a **doble espacio** con su respaldo en CD, junto con una nota de entrega. En ambos casos 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: josefap@gmail.com /wserranog@gmail.com (professors Josefa Pérez and Wladimir Serrano Gómez. Editor in Chief and Arbitrage Coordinator respectively). Should the paper be delivered personally to the Subdirección de Investigación y Postgrado, it should include a physical copy with the identification of the author/authors, printed on letter size paper and doble spaced with the corresponding Cd back up and a delivery note. In both cases 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 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/rts/rts.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 authros must be in alphabetical order and with french indentation.

Cuadros (tablas) / Tables:

Cuadro 1 / Talbe 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).

Gráficos (Figuras):

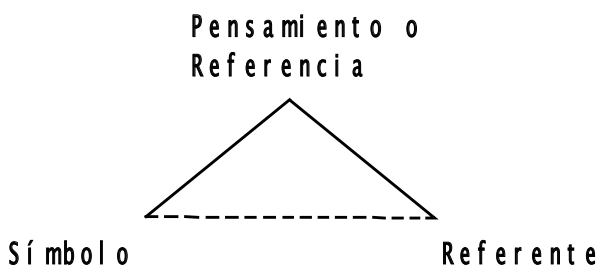


Figura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards. Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

5. 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].

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. Debe anexarse el currículo 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.

10. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.

According to the characteristics of the paper it can range from 10 to 25 pages. Longer papers will be submitted to the Editorial Council for their consideration.

11. 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.

12. 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.

13. El o los autores, cuyo trabajo sea publicado en SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación, recibirán tres (3) ejemplares de la revista.

The author of any article published in SAPIENS shall receive three (3) 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 double spaced) 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.

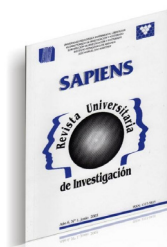
NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

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?



PLANILLA DE SUSCRIPCIÓN A *SAPIENS* REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

SCIELO – CREDI – LATINDEX – REVENCYT – DIALNET – REDALYC –
CLASE – EBSCO

Deseo suscribirme a <i>SAPIENS</i> . Revista Universitaria de Investigación por un año:	
Nombre y apellidos	
Cédula de Identidad No	Ocupación
Institución	
Dpto. u Oficina	
Teléfono	Correo electrónico
País/Estado	Ciudad
FORMA DE PAGO Depósito en la Cuenta Corriente del Banco de Venezuela Número 0112-0134-91-0000010029 a nombre de: Ingresos Propios	
Depósito Número:	Fecha:

Dirección: Avenida Principal de La Urbina, Edif. Mirage, Subdirección de
Investigación y Postgrado, piso I. Código Postal 1073. Telfs: 0058-212-2040137 / 0058-
212-2040147. Fax: 0058-212-2435296. Correos.e: marta_dsousa@hotmail.com / [neret.
al@gmail.com](mailto:neret.al@gmail.com)
Caracas, República Bolivariana de Venezuela



PLANILLA PARA CANJE
SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Las instituciones interesadas en establecer canje con **SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación**, pueden solicitarlo a través de la siguiente planilla. Ésta deberá ser enviada a la Subdirección de Investigación y Postgrado. UPEL - Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez a la siguiente dirección: Avda. Principal de La Urbina, Edif. Mirage, Piso 1. Código Postal 1073 Caracas.Venezuela. Telf: 0058-212-2040137 ó 0058-212-2040147 Fax: 0058-212-2435296

Nombre de la Institución

Dpto. u oficina

Teléfonos

Fax

Correo electrónico

Estado

Ciudad

País

Nombre las publicaciones que ofrece en canje

Observaciones o sugerencias
