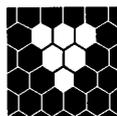




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, Año 2002
Año 3. Número 2

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación
postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve
arteagamarlene@hotmail.com

Depósito Legal: pp. 200002CS966

Servicio de pre prensa: Gráfica ADFA Unidos, C.A.

Impresión: Italgráfica, S.A.

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

CONSEJO RECTORAL

ÁNGEL ARÍSTIDES HERNÁNDEZ

RECTOR

JESÚS RODRÍGUEZ

VICERRECTOR DE DOCENCIA

MAXIMILIANO BEZADA

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

LUIS MARÍN

VICERRECTOR DE EXTENSIÓN

FRANCIA CELIS DE SOTO

SECRETARIA

AUTORIDADES INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

DIRECTORA - DECANA

NANCY BARRETO DE RAMÍREZ

SUBDIRECTOR DE DOCENCIA

MANUEL REYES BARCOS

SUBDIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

JULIA MACHMUD

SUBDIRECTORA DE EXTENSIÓN

AIDÉE INFANTE PIEDRA

SECRETARIA

YAJAHIRA SMITTER DE OVALLES

CONSEJO EDITORIAL

NANCY BARRETO DE RAMÍREZ

PRESIDENTA

JULIA MACHMUD

DIRECTORA

NIEVES AMORETTI

REPRESENTANTE DE LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

GLADYS RAMÓN DE ACOSTA

REPRESENTANTE DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO

MARLENE ARTEAGA

DIRECTORA-EDITORIA

COMITÉ EDITORIAL

NIEVES AMORETTI

MARÍA FLOR BARBERO DE SUÁREZ

YARITZA COVA

CONSUELO LÓPEZ

MARIBEL SANTAELLA

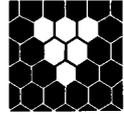
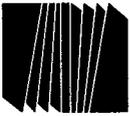
ALEIDY RODRÍGUEZ

OBJETIVOS DE LA REVISTA:

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, entre otras) (c) Arte y literatura (d) ciencias de la educación.
 2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito de lo 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 obtenidos en investigaciones y reflexiones educativas.
 5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y de 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.
- Cada artículo es arbitrado por el sistema doble ciego
 - El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores
 - Todo lector puede ejercer su derecho a réplica

SAPIENS ESTÁ INDEXADA EN EL CENTRO DE RECURSOS DOCUMENTALES
E INFORMÁTICOS (CREDI)
DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Para adquirir *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* puede dirigirse a: Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL, en el Edificio Papeca, Calle 6, La Urbina; Fundadoinex, Edificio Mirage, Calle Principal de la Urbina; FEDUPEL, Torre Morelos, P.B. Av. México.



SAPIENS. REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Año 3

Número 2

Diciembre 2002

CONTENIDO

Editorial	9
1 Realidade e sentidos: dos Jecas a os Sem-Terra. <i>Sílvia Helena Barbi Cardoso</i> (Realidad y sentidos: de los Jecas a los Sin-Tierra. Traducción Yván Pineda).	11
2 El refrán como estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del Área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología en estudiantes de sexto grado de Educación Básica. <i>Josefa Pérez Terán</i>	31
3 El Proyecto Factible: una modalidad de investigación. <i>Renie Dubs de Moya</i>	53
4 Informe Comisión Institucional Investigación Perfil del Estudiante Universitario Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Cohortes 1998 y 1999. <i>Evelina Tineo Deffitt</i>	71
5 Ética y autonomía universitaria. <i>Ramón Calzadilla</i>	89

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Evaluación de los Diseños Curriculares de los Subprogramas de Postgrado Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. <i>Belkis Rincones de Poleo</i>	101
---	-----

Proyectos de Investigación Instituto Pedagógico de Miranda. <i>Nieves Amoretti</i>	109
DISCUSIÓN PEDAGÓGICA	
Aprender a ser. Una pedagogía para la crisis <i>Guillermo Obiols</i>	113
RESEÑAS	
<i>Grupo Greco</i> Reseñado por Germán Antonio Arellano	125
NOTICIAS INSTITUCIONALES	133
<i>Colaboradores</i>	135
<i>Lista de árbitros</i>	139
<i>Normas de publicación</i>	141

EDITORIAL

Los procesos de investigación, sobre todo los vinculados con la educación, impulsan a reflexionar sobre el mundo que nos rodea con una visión de futuro distinto y alientan al investigador a trabajar por esa utopía que le guía, y que debe seguir guiándole, si, realmente, aspira a que el propósito de su trabajo tenga algún impacto sobre su área de influencia.

Las instituciones, por su parte, deben participar de esa búsqueda y generar el espacio para la investigación, de tal forma que los docentes y el centro de estudios no se conciban como entes yuxtapuestos deseosos de soluciones a diversos problemas, sino que se conformen en una red de proximidades para el trabajo conjunto. Esa labor y sus utilidades demostrarán no sólo la capacidad de producir conocimientos sino las competencias para planificar los cambios del futuro, orquestados desde un proceso conciente de integración Institución – Investigadores y su difusión a través de los mecanismos de divulgación.

El número que presentamos a la comunidad universitaria, para continuar promulgando los trabajos de investigación, cierra el Año III de la Revista SAPIENS.

Permanecemos con nuestra política de invitación abierta a los investigadores del mundo entero, por lo que contamos, en este número con un interesante artículo denominado **Realidade e sentidos: dos Jecas a os Sem-terra**, de la investigadora y escritora brasileña Sílvia Helena Barbi Cardoso, traducido por el Antropólogo Yván Pineda, docente de este Pedagógico. El artículo revela dos maneras distintas de subjetividad: la del “*caipira*” y la del “sin tierra” y la importancia de la memoria discursiva en la construcción de esas subjetividades. Disponemos, además, en la sección DISCUSIÓN PEDAGÓGICA de un trabajo de Guillermo Obiols, recientemente desaparecido físicamente. Este texto, denominado **Aprender a ser. Una pedagogía para la crisis**, formó parte de su línea de trabajo, dentro de una extensa producción bibliográfica y una dilatada labor pedagógica y filosófica. A través de este texto nos llega una suerte de propuesta para afrontar la crisis global y local, tanto para docentes como para estudiantes, en medio del quehacer educativo.

Entre los artículos de este número se suman un singular trabajo de Josefa Pérez, adscrita a la línea de investigación “El discurso oral del español de Venezuela”, que trata sobre el refrán como estrategia de aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales de las áreas de Ciencias Naturales y de Tecnología; un valioso trabajo para estudiantes, docentes y tutores de tesis sobre el Proyecto Factible, considerado una modalidad de investigación, por Renie Dubs de Moya; el Informe sobre el perfil del estudiante universitario de la cohorte 1998 – 1999 remitido por Evelina Tineo Deffitt, con la información completa de esta primera etapa de trabajo conjunto con el CNU y la OPSU, los datos y sus estadísticas; cierra este número un trabajo sobre ética y autonomía universitaria de Ramón Calzadilla, en el que analiza la autonomía de la Universidad como la responsabilidad y el derecho de gobernarse a sí misma, con el objetivo de garantizar su *existencia* institucional y en el cumplimiento de sus funciones específicas. Con estos materiales, Pérez, Dubs, Tineo y Calzadilla, profesores del Instituto Pedagógico de Miranda realizan un significativo aporte a la sección de artículos.

El la Sección LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN Belkis Rincones, Jefa de la Unidad de Currículum, resume la experiencia del Instituto en el ámbito de la Evaluación de los Diseños Curriculares de los Subprogramas de Postgrado y Nieves Amoretti, Coordinadora de Investigación presenta la Relación de los proyectos de investigación en ejecución y desarrollo de la Institución.

En la sección RESEÑAS, Germán Antonio Arellano envía algunas notas sobre el Grupo de Educación y Comunicación (GRECO) asociación internacional multidisciplinaria, dedicada a la reflexión y discusión de temas educativos.

En los procesos de investigación, el acercamiento a la realidad depende de los criterios del investigador y, en definitiva, para perfeccionar y ampliar esos criterios la expansión y universalidad de pensamiento es esencial. En consecuencia, nuestro llamado a toda la comunidad universitaria es de apertura, de amplitud y de intercambio permanente en virtud de impulsar la emancipación cultural, la independencia de las ideas.

Comité Editorial

REALIDADE E SENTIDOS: DOS JECAS A OS SEM-TERRA

Sílvia Helena Barbi Cardoso
Universidade Sao Paulo Brasil

ABSTRACT

This work aims at showing throughout discourse two different places of subjectivity: the “caipira” and the “sem-terra” and the importance of discursive memory in constructing this subjectivity.

Palavras-Chave: discurso, memória discursiva, sujeito, paráfrase.

“O caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas” (Monteiro Lobato)

0. Introdução

É através de uma memória, chamada “memória discursiva”, que os discursos se constituem enquanto pré-construídos ou origem de atos novos. A memória, entendida como estruturação de materialidade discursiva complexa e estendida numa dialética de repetição e de regularização, “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (Pêcheux, 1999:52). “Sob o “mesmo” da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se, antes de desdobrar-se em paráfrase. (idem: 53). A memória não é, pois, “uma esfera plana”, de “conteúdo homogêneo”, mas “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflito de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discurso” (idem:56).

A obra literária de Monteiro Lobato, escritor lido e relido no Brasil, sobretudo pelas crianças, pode ser considerada um dos discursos fundadores de uma certa memória, construtora de um certo sentido de “agricultor” e de uma certa imagem do trabalhador rural brasileiro, se levarmos em conta a popularidade alcançada pelo seu Jeca Tatu, personagem retomada em novos discursos (da imprensa, do cinema, do cotidiano, da TV, da própria literatura etc.), ainda que com óbvias modificações. O discurso do MST, em contrapartida, conforme veremos, pode ser considerado uma ruptura nessa memória.

1. Os sentidos de “caipira”

O “caboclo”¹, em *Urupês* de Lobato, é apresentado como o Jeca Tatu, um “selvagem real”, “feio”, “brutesco”, “anguloso”, “desinteressante” e “fraco”, “adorador da deusa Cachaça, divindade que entre os caboclos não encontrou herético”, o “sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço”, aquele que, por ser preguiçoso, não remenda o teto da casa, e, quando a água da chuva pinga pelas fendas da palha apodrecida, apara a água gotejante numa gamelinha.

Esses sentidos, que nos dão uma imagem até certo ponto cruel do Jeca, não diferem daqueles que se encontram em outro texto anterior do autor, *Velha Praga*, onde o Jeca tanto pode ser o Jeca Tatu, como também o Manoel Peroba ou o Chico Marimbondo: um “parasita”, um “piolho da terra”, “espécie de homem baldio”, “sêmi-nômade”, “inadaptável à civilização”, “nômade por força de vagos atavismos”, “agregado à terra”, “fazedor de sapezeiros”, “sarcopte que fica na terra até à completa sucção da seiva convizinha”, “aquele que brota da terra como um urupê”, “predador das aves incautas e de palmitos e da caça grande quando rareiam os palmitos”, “transgressor da lei”, “incendiário”, “Nero”, “um urumbeva qualquer, de barba rala, amoitado num litro de terra litigiosa”, “aquele que se toca (“ao caboclo toca-se”) como um cachorro inoportuno ou uma galinha que fareja pela sala”, “semi-selvagem”, “uma quantidade negativa”.

A “cabocla”, mulher do Jeca, não mereceu melhor distinção: “a sarcopta fêmea, com um filhote no útero, outro no peito, outro de sete anos à orela da saia”. O “caboclinho”, por sua vez, é o “pequeno sarcopte”, “pitinho na boca e faca à cintura”.

¹ Lobato ignora que “caboclo” é uma identidade racial, enquanto que “caipira” é uma identidade cultural.

Esses sentidos atribuídos ao trabalhador rural parecem estar dentro da memória do discurso do senso comum, se considerarmos enunciados do discurso do cotidiano como: “o caipira é preguiçoso”, “tem terra sobrando no Brasil, mas o caipira não quer plantar”, “para quem quer trabalhar, existe terra” etc.

O discurso de Lobato não deve ser tomado como um discurso novo. Os sentidos de seu “caboclo” puderam significar e produzir outros pela existência de uma memória, condição do dizível. Lobato fala de um lugar marcado, de uma certa posição de classe, a privilegiada classe dos proprietários ou donos do capital, no caso, proprietários de terra, fazendeiros, que, na história do nosso país, detiveram por um longo espaço de tempo não somente a posse dos latifúndios como também a hegemonia política do país. Foi um discurso de poder que tornou os sentidos de Lobato viáveis, ignorando-se o longo processo histórico de exclusão social, de que tem sido vítima o trabalhador rural brasileiro.

Historicamente, o processo de exclusão social do trabalhador rural e de expropriação da terra, no país, começou com a história do descobrimento e da colonização e se manteve depois da independência. Foram dele vítimas os índios - escravizados primeiro e dizimados depois -, os escravos africanos, os mestiços, os imigrantes. As políticas brasileiras sempre favoreceram a hegemonia de pequenos grupos, que detêm o poder político e regem os destinos do país, com o conseqüente confinamento à marginalidade e à pobreza de um grande número de explorados e excluídos do direito à terra (que tinha outras funções que não a social) e sobretudo à cidadania.

No entanto, a ideologia junta as palavras às coisas, produzindo sentidos que passam como sendo a realidade, a coisa em si, uma evidência inquestionável. Assim é a “evidência” da preguiça natural do trabalhador rural brasileiro, a sua indolência congênita, o seu comodismo também congênito. A eficácia desses sentidos, que têm por finalidade manter um certo *status quo*, se dá quando os próprios desfavorecidos, explorados e excluídos se tornam sujeitos do discurso que os subjuga. Desse modo, a exclusão social do trabalhador rural é sustentada por um discurso em que são ignoradas as condições materiais de existência do lavrador brasileiro, inclusive pelo próprio lavrador. Quando esse diz, conformado com as condições materiais em que vive, “É Deus quem quis assim”, “A gente vai vivendo como pode”, pensando ser ele o autor de seu dizer, está aprisionado

por uma memória discursiva em que esses dizeres fazem sentido, significam. Ele é sujeito do discurso de sua própria exclusão social.

Para Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Sujeito e sentido se relacionam mutuamente. Para um indivíduo ser sujeito é preciso que seja afetado pelo simbólico, ou seja, que se submeta aos sentidos da língua, “esquecendo” que esses sentidos são decorrentes de um longo processo histórico. É necessário que acredite que esses sentidos traduzem a relação (natural e verdadeira) entre as palavras e as coisas, ou os fatos da realidade. Os sentidos dos discursos se afiguram, então, sob a forma de “universalidade”, “o mundo das coisas”, funcionando como se fosse a realidade ou um sistema de evidências “em si”.

2. A negação da palavra ao agricultor

A negação do direito da palavra ao agricultor está inscrita no discurso literário de Lobato. Não será exagero dizer que a negação desse direito está inscrita nos discursos fundadores (literário, jurídico, político, religioso etc.) e em sua memória. Essa negação é tão forte que até mesmo o discurso marxista dela foi vítima. Em o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (1848) chegam a afirmar que “apenas o proletariado é verdadeiramente uma classe revolucionária”, estando, pois, pressuposto que as demais classes não possuem consciência política, condições organizacionais, suporte ideológico, prática efetiva e instrumentos teóricos capazes de oporem-se ao poder vigente, em busca de uma sociedade igualitária.

O Jeca não fala, como afirma o próprio Lobato no artigo *Urupês*: “O caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas”. Ou ainda: “Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive”. Sem palavra, o Jeca de *Urupês* também não tem consciência política: “O sentimento da pátria lhe é desconhecido”, “Não tem noção do país em que vive”.

Nem mesmo a transmutação do Jeca Tutu em *Jeca Tatuzinho* devolve a fala ao agricultor. Nesse novo texto de Lobato, o Jeca é um pobre “coitado”, “bêbado”, “preguiçoso”, “idiota”, “imprestável”, vítima de doenças e “das desgraças da vida”, o qual, ao curar-se pela Ankilostomina e pelo Biotônico Fontoura, se transforma num próspero fazendeiro. *Jeca Tatuzinho* é uma propaganda do Laboratório Fontoura, estando bastante comprometido com um certo discurso de propaganda e marketing.

Já em *Zé Brasil*, texto de 1947, Lobato se compromete ideologicamente com a revolução comunista. Seu Jeca é, agora, um pobre “coitado”, “agregado”, que é convidado a engrossar as fileiras do movimento de Júlio Prestes, a fim de se libertar do regime de exploração em que vive. A voz de *Zé Brasil* (o Jeca finalmente fala!) não é contudo a voz de uma classe, a dos agricultores. As falas em que *Zé Brasil* denuncia a exploração de que é vítima parecem ser do próprio Lobato, que fala do lugar de ex-patrão, ex-proprietário de terras, e de sujeito identificado com o ideário comunista: “Se essas terras do Taquaral fossem divididas por essas cento e tantas famílias que vivem lá, em vez de haver um rico, que é o Coronel Tatuira, haveria mais de cem arrançados, todos vivendo na maior abundância, donos de tudo quanto produzissem, não só da metade”.

Todavia não foi o Jeca de *Zé Brasil* que entrou na memória dos discursos. Parece que o acontecimento desse Jeca não chegou a aí inscrever-se. Os seus sentidos não puderam ser lidos pela mesma memória que tão bem significou os Jecas de *Velha Praga*, *Urupês* e *Jeca Tatuinho*.

3. O MST e o novo sujeito sem terra

O MST não surgiu aleatoriamente. O movimento nasceu das injustiças sociais, dentre elas a que excluiu o homem do campo do processo social e, sobretudo, do direito à palavra.

Entre o “caipira” e o “sem-terra” existe uma enorme diferença. Sobretudo porque temos diferentes posições de sujeito. Há dizeres que dão identidade aos sem-terra, integrantes do MST, ao passo que os dizeres possíveis de serem ditos pelo caipira estão inscritos no discurso do poder e das instituições.

O discurso do MST se insere no quadro dos discursos sobre a função social da terra. O seu sujeito é o *agricultor* que não fica mais mudo e nem mais repete as “evidências” que promoveram, historicamente, a exclusão social do homem do campo. Possuindo um discurso próprio, que consiste numa ruptura com o discurso do poder e das instituições, assume, agora, uma voz, *enquanto agricultor*, que expõe outros enunciados como novas evidências: “o Brasil tem muita terra, sim, mas ela está nas mãos de alguns poucos”, “O homem da roça não é preguiçoso, ele não tem terra para plantar”, por isso “Temos que fazer a reforma agrária”, pois “Só a reforma agrária solucionará os problemas do campo”.

Ao dizer, agora, que, *como agricultor tem direito à terra*, o sem-terra ressignifica a “universalidade dos direitos”, prevista em Lei (Estatuto da Terra e Constituição). Estendendo esse direito universal ao trabalhador do campo, luta pela reforma agrária: “Como agricultor, temos direito a um pedaço de terra”², “Todos têm os mesmos direitos e tudo tem que ser dividido”; “Sem reforma agrária não há democracia”. Mais do que isso, o MST se organiza enquanto movimento de massa e incentiva as ocupações: “Na luta concreta pela terra, vamos nos organizar e nos preparar para ocupação massiva”. Numa etapa posterior, chama os trabalhadores da cidade para unirem-se aos agricultores, colocando-se como vanguarda dos demais movimentos populares do campo e da cidade: “Trabalhador rural e urbano, organizem-se”; “Na medida que consolidarmos uma aliança campo e cidade, vamos derrubar os muros da cidade e romper as cercas do campo”. Proclama finalmente o seu projeto, que é menos a reforma agrária do que promover a mudança da ordem social, ou seja, construir uma sociedade socialista: “Com esta aliança não só implantaremos a reforma que queremos, como também construiremos a sociedade mais justa e fraterna, a sociedade socialista”; “Construir com as demais organizações sociais, do movimento sindical, das igrejas, dos intelectuais e dos militantes em geral para a construção de um projeto para o Brasil”.

Ora, a reforma agrária num país em que o latifúndio sempre representou o poder das elites é um objeto tabu. A questão da terra desnuda todo um sistema de desigualdades e privilégios, e de leis que não se cumprem. Exigir a reforma agrária é exigir que o Estado cumpra o que ele mesmo determinou em seu discurso como garantias universais a todo cidadão (o Estatuto da Terra prescreve a reforma agrária e a Constituição a confirma). Tabu do objeto, diria Foucault (1971), parte da interdição da palavra, que compreende, também, o ritual da circunstância e o direito privilegiado de quem fala. Que direitos têm os agricultores, Jecas, “selvagens reais”, “feios”, “brutescos”, “desinteressantes” e “fracos”, “sem consciência política”, “adoradores da deusa Cachaça”, “sacerdotes da Grande Lei do Menor Esforço”, de exigir que se cumpra o que acham que a lei determina e de propor um projeto que distribua riqueza e renda e diminua as diferenças sociais?

Sabemos que o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído a partir de determinados procedimentos que colocam em jogo

² Esses enunciados foram coletados dos editoriais dos periódicos do MST. Para um conhecimento maior desse *corpus*, ver a dissertação de Marlon L. Rodrigues, *Os Discursos do MST* (UFMS).

seus poderes e perigos (Foucault, 1971). É preciso, então, controlar os discursos e sua distribuição desde que representem qualquer ameaça à permanência do poder instituído.

Todavia não é possível calar os sem-terra. Cala-se um Jeca, mas não um sem-terra, porque o trabalhador rural se fez sem-terra quando se tornou sujeito de um discurso próprio. A melhor coisa que pode acontecer a um grupo de indivíduos é que ninguém fale em nome deles, mas que falem por si mesmos, contem a sua realidade e lutem por suas causas. No caso do MST, os agricultores vão além, pois, além de falarem por si mesmos, e lutarem por suas causas num discurso de reivindicação e de denúncia, mobilizam trabalhadores de outras classes para a derrubada do poder.

Se não é possível ao discurso do poder calar um sem-terra, é possível controlar seus dizeres e a distribuição de seu discurso, através de outros processos de interdição. Estamos nos referindo à interdição através do *controle dos sentidos*. Como diz Orlandi (1999a:66), os discursos do MST, “que são uma ruptura no discurso político neo-liberal, têm dificuldade de significar-se nessa margem em que muitos sentidos não podem fazer o sentido do político, onde as palavras como “movimento” podem significar algo sujeito a repressão porque resvala para o que, hoje, se considera como ilegal”.

Os sem-terra são significados, pois, como um grupo de “baderneiros”, “transgressores da lei”, “aqueles que se tocam”. Chegamos, novamente, através dos processos parafrásticos, enquanto procedimento de memória, aos velhos sentidos de Lobato. Sabemos que os sentidos não existem de *per se*, na língua, mas são constituídos historicamente, no interior das formações discursivas. Nos processos parafrásticos, os dizeres se mantêm, repetindo-se, enquanto procedimento de memória. Pode acontecer que, ao se repetirem, acabem por modificarem-se ou deslocarem-se, pelos processos de polissemia. Se na paráfrase temos estabilização, na polissemia temos rupturas de processos de significação. Na polissemia temos criatividade (Orlandi, 1999b:37), pois houve a intervenção do diferente, “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (idem).

O discurso do MST é tido pela mídia como “um caldeirão ideológico”, discurso “desfocado”, “anacrônico”. Caldeirão ideológico, porque em seu discurso socialista anacrônico há um pouco de tudo: Marx, Lênin, Guevara, Mao e tantos outros. Anacrônico, porque os discursos reivindicatórios estão

fora de moda - não são próprios do momento atual. Desfocado, porque os discursos reivindicatórios não são adequados num momento predominante do avanço da globalização, do neoliberalismo, da decadência dos sindicatos, do “fim das ideologias” e do “fim da história”. Além do mais, não existe mais uma ideologia capaz de unificar as diversas minorias socialmente marginalizadas.

A mesma imprensa “oficial” que noticiou o quanto de anacrônico e de desfocado há no MST, numa época em que a ideologia é um conceito obsoleto, teve de noticiar, também, há poucas semanas, “a baderna” do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, constituído enquanto uma reunião de movimentos sindicais, ONGs, entidades religiosas e lideranças mundiais. As conferências do Fórum tiveram por objetivo buscar propostas alternativas às políticas neoliberais colocadas pelo Consenso de Washington através do Banco Mundial e do FMI. O Fórum Social Mundial pretendeu ainda demonstrar que o discurso da “globalização” é enganador, na medida em que oculta os interesses dos países mais ricos. Teve por objeto divulgar as bases de um projeto de sociedade sem centralidade no lucro e no mercado, e fazer ecoar críticas e alternativas ao neoliberalismo, favorecido pela queda do Muro de Berlim e pela hegemonia dos EUA. As conferências do Fórum Social Mundial buscaram resgatar as alternativas que têm sido formuladas nos últimos anos por quem resiste à lógica do mercado, da especulação e da desigualdade social.

O que estamos dizendo é que os sentidos dos discursos do MST, assim como os sentidos do Fórum, tornam-se inviáveis pela nossa história. A formação discursiva, no interior da qual os sentidos do MST e do Fórum Mundial se constituem, foi interdita por procedimentos de censura, de modo que “ficou-se sem uma memória” (Orlandi, 1999b:66) que facultasse a leitura desses sentidos e que tornasse suas paráfrases possíveis. A possibilidade da formação dessa memória existiu, na década de 60, na discursividade dos movimentos reivindicatórios (religiosos, estudantis, culturais, operários, políticos, etc.) em que havia todo um processo de produção de sentidos colocados na mudança da estrutura social. Todavia esse, ao ser reprimido pelo longo período de ditadura militar, vai desembocar na completa dominância do discurso (neo)liberal.

O discurso do MST será um indício de uma retomada “pra valer” dos anos 60 ou um acontecimento que não chegará a inscrever-se na memória dos discursos?

4. Considerações finais

Podemos dizer que os dois sujeitos a que este trabalho visa, o caipira e o sem-terra, nasceram do longo processo histórico de injustiças sociais, que excluiu do processo social o agricultor brasileiro. O “caipira” ou “o homem da roça” se faz o sujeito “sem-terra” quando rompe com os mecanismos de exclusão ou interdição, desidentificando-se com a formação discursiva que o constituiu, que o fez sujeito, para identificar-se com uma nova formação discursiva. Em outros termos, o lavrador, determinado e constituído pelo discurso da ideologia capitalista, um sujeito com seus direitos e deveres assegurados pela sociedade (muitos deveres e poucos direitos, a bem da verdade), sendo essa sociedade também ordenada e constituída pela mesma ideologia, se desidentifica com a “forma-sujeito” (a forma de sujeito de direito, jurídico) produzida historicamente pela ordem do capital (embora se apresente como um “sujeito evidente e em si”), para se transformar no revolucionário sem-terra, constituído, agora, por um novo discurso, ou uma nova ideologia.

O Jeca de Lobato, e muitas de suas paráfrases, representam uma modalidade de sujeito, que Pêcheux (1975:215) explica pela superposição entre o sujeito da enunciação (o “responsável” pelo dizer) e o sujeito universal (o sujeito das “evidências” de uma formação discursiva ou ideológica). A sua “tomada de posição” se realiza sob a forma de “livremente consentido”, o que caracteriza o discurso do “bom sujeito”. O sem-terra representa uma outra modalidade de sujeito, que caracteriza o discurso do “mau sujeito”, porque o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal e se identifica com organizações políticas “de tipo novo”.

Resta saber - um bom tema para futura investigação - como a memória que permitirá a leitura “correta” do discurso desse “mau sujeito” (e esperamos que de fato ela se constitua) significará “ser agricultor”.

Referências Bibliográficas

- Foucault, M. (1996) *A ordem do discurso*. São Paulo. Loyola.
- Marx K. e Engels, F. (edic. de 1990.) *Manifesto comunista*. Petrópolis. Vozes.
- Orlandi, E.P. (1999a) (Original: Maio de 1968). Os silêncios da memória. *En Papel da memória*. Campinas. Pontes. pp. 59-67.
- Orlandi, E.P. (1999b). *Análise do discurso: princípio e procedimentos*. Campinas. Pontes.

Pêcheux, M. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. UNICAMP. 1988. trad. bras.

Pêcheux, M. (1999) Papel da memória. En *Papel da memória*. Campinas. Pontes. pp. 49-56

REALIDAD Y SENTIDOS: DE LOS JECAS A LOS SIN TIERRA

Silvia Elena Barbi Cardoso (FAM)
Traducción al español: Yván Pineda

RESUMEN

El propósito de este trabajo es mostrar mediante su desarrollo dos maneras distintas de subjetividad: la del “caipira” y la del “sin tierra” y la importancia de la memoria discursiva en la construcción de esas subjetividades.

ABSTRACT

This work aims at showing throughout discourse two different places of subjectivity: the “caipira” and the “sem-terra” and the importance of discursive memory in constructing this subjectivity.

Palabras Clave: discurso, memoria discursiva, sujeto, paráfrasis.

“El caboclo es el sombrío hongo de palo podrido, con modorra, silencioso en el receso de las grotas” (Monteiro Lobato)⁴

0. Introducción

Es a través de una memoria llamada “memoria discursiva”, que los discursos se constituyen en cuanto pre-organización u origen de actos nuevos.

³ Nota del traductor: grotas se refiere a las aberturas de los accidentes dejados en las riberas, erosionadas por las aguas al paso del río. Habla también en sentido figurado de los individuos de alta posición social, como si los caboclos ocuparan dormitando los espacios dejados por estos en las brechas de su ascenso social.

⁴ Nota del traductor: Monteiro Lobato (1882-1948) es un importante escritor y periodista brasileño, que escribió por 52 años en más de dos docenas de periódicos y revistas brasileñas y extranjeras, utilizando casi siempre seudónimos diferentes: Meu Bugacho Pataturro, Edelweiss, Lobato Yewsky, Rodanto Cor-de-Rosa, Olga Lima, entre otros.

La memoria entendida como estructuración de la materialidad discursiva compleja y extendida en una dialéctica de repetición y de regularización, “sería aquello que hace a un texto que surge como acontecimiento a leer, venir a restablecer los “implícitos” (si se quiere decir mas técnicamente los pre-conceptos, elementos citados y relacionados, discursos transversales) de los cuales su lectura necesita: la condición de legible con relación a lo propiamente legible (Pêcheux, 1999:52). Debajo o desde la misma materialidad de la palabra se abre entonces el juego de la metáfora, como otra posibilidad de argumentación discursiva... Una especie de repetición vertical, en la cual la propia memoria se ahueca, se perfora, antes de desbordarse en paráfrasis. (Ídem: 53). La memoria no es pues, “una esfera plana”, de “contenidos homogéneos”, sino “un espacio móvil de disyunciones, de dislocaciones y de retomadas, de conflicto de regularización... Un espacio de desdoblamientos, réplicas, polémicas y contra discurso” (ídem:56).

La obra literaria de Monteiro Lobato, escritor leído y releído en Brasil, sobretudo por los niños, puede ser considerada uno de los discursos fundadores de una cierta memoria, constructora de un cierto sentido de “agricultor” y de una cierta imagen de trabajador rural brasileño, si tomamos en cuenta la popularidad alcanzada por su personaje el Jeca Tatu, retomado en nuevos discursos (de los impresos, del cine, de lo cotidiano, de la televisión, de la propia literatura, etc.) aunque con obvias modificaciones. El discurso del MST, en contrapartida, conforme veremos, puede ser considerado una ruptura de esa memoria.

1. Los sentidos de “caipira”

El “caboclo”⁵, en Urupês de Lobato, es presentado como el Jeca Tatu, un “salvaje real”, “feo”, “tosco”, “anguloso”, “poco interesante” y “débil”,⁶ “adorador del dios Aguardiente, divinidad que entre los caboclos no encontré herejes”, o “sacerdote de la Gran Ley del Menor Esfuerzo”, aquel que por

⁵ Lobato ignora que “caboclo” es una identidad racial, en cuanto que “caipira” es una identidad cultural.

⁶ Nota del traductor: el caboclo es el “mestizo”, producto de la unión del indio y del blanco, que posteriormente se generalizó para cualquier unión de diferentes grupos étnicos. La intención que se desprende de la narración es la de bestializarlo, y la de mostrarlo como “fraco” esto es, alguien cobarde, mediocre y lleno de vicios. La caracterización que hace la autora de identidad racial para el “caboclo”, se encuentra cuestionada en la actualidad, pero tiene un valor marcado en el componente histórico de las sociedades mestizas de América latina.

ser indolente, no remienda el techo de la casa y, cuando la lluvia gotea por las hendiduras de la paja empodrecida, recoge el agua goteante en una escudillita.

Esos sentidos, que hasta cierto punto, nos dan una imagen cruel del Jeca, no difieren de aquellas encontradas en otro texto anterior del autor, *Vieja Plaga*, en la cual el Jeca, puede ser tanto el Jeca Tatu, como también Manuel Peroba o el Chico (Francisco) Marinbondo: un “parásito”, un “piojo de la tierra”, “especie de hombre inculto”, “seminómada”, “inadaptable a la civilización”, “nómada por la fuerza de vagos atavismos”, “agregado a la tierra”, “hacedor de conjuros”, “sarcopto⁷ que se pega a la tierra hasta la completa succión de la savia circundante”, “aquel que brota de la tierra como un hongo”, “predador de las aves incautas y de palmitos y de la cacería grande, cuando escasean los palmitos”, “trasgresor de la ley”, “incendiario”, “Nerón”, “un avechicho cualquiera”, “de barba rala, escondido en un litro de tierra litigiosa”, “aquel que se toca (al caboclo se le toca) como a un cachorro inoportuno o a una gallina que escudriña por la sala”, “semisalvaje”, “una cantidad negativa” (cero a la izquierda).

La mujer del Jeca, “la cabocla”, no merece mejor descripción, “la sarcopta femenina”, con un hijito en el útero, otro en el pecho, otro de siete años en el bies de la falda. El “caboclo”, por su parte, es el “pequeño sarcopto”, “cigarro en la boca y cuchillo en la cintura”.

Esos sentidos atribuidos al trabajador rural parecen estar dentro de la memoria del discurso del sentido común, si consideramos enunciados del discurso cotidiano tales como: “el caipira es indolente”⁸, “tiene tierra de sobra en Brasil, pero es que el caipira, no quiere sembrar”, “para el que quiere trabajar, sobra la tierra” etc.

El discurso de Lobato no debe ser entendido como un discurso nuevo. Los sentidos de su “caboclo” pudieran significar y producir otros por la existencia de una memoria, de condición decible. Lobato habla de un lugar marcado, de una cierta posición de clase, la privilegiada clase de los propietarios o dueños del capital, según el caso, propietarios de la tierra, hacendados, que en la historia de nuestro país (Brasil), detentaron por un largo espacio de tiempo no solamente la posesión de los latifundios sino también, la hegemonía política del país. Fue un discurso de poder

⁷ Nota del traductor: Sarcopto es el nombre dado al ácaro que produce la sarna.

⁸ Nota del traductor: Se denomina caipira, al hombre del campo o de la selva brasileña, generalmente considerado inculto.

que tornó los sentidos de Lobato viables, ignorándose el largo proceso histórico de exclusión social, del cual ha sido víctima el trabajador rural brasileño.

Históricamente, el proceso de exclusión social del trabajador rural y de expropiación de la tierra, en Brasil, comenzó con la historia del descubrimiento y de la colonización y se mantuvo después de la independencia. Fueron sus víctimas, los indígenas –esclavizados y diezmados después-, los esclavos africanos, los mestizos, los inmigrantes. Las políticas brasileñas siempre favorecen la hegemonía de pequeños grupos, quienes detentan el poder político y rigen los destinos del país, con el consecuente confinamiento a la marginalidad y a la pobreza de un gran número de explotados y excluidos del derecho a la tierra (que tenía otras funciones que no la social) y sobretodo a la ciudadanía.

Mientras tanto, la ideología junta las palabras a las cosas, produciendo sentidos que remplazan a la realidad, la cosa en sí, una evidencia incuestionable. Así es la “evidencia” de la pereza natural del trabajador rural brasileño, su indolencia congénita, o su comodidad, también congénita. La eficacia de esos sentidos, los cuales tienen por finalidad mantener *un statu quo*, se da cuando los propios desfavorecidos, explotados y excluidos se tornan sujetos del discurso que los subyuga. De esa manera, la exclusión social del trabajador rural es sustentada por un discurso en el cual son ignoradas las condiciones materiales del labrador brasileño, inclusive por el propio labrador. Cuando este dice, conformado con las condiciones materiales en que vive que “Es Dios quien lo quiso así”, “Viviremos como se pueda”, pensando que es el autor de sus palabras, está aprisionado por una memoria discursiva en que esos dichos cobran sentido, significan. Él es sujeto del discurso de su propia exclusión social.

Para Pêcheux (1975), no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología. Sujeto y sentido se relacionan mutuamente. Para que un individuo sea sujeto es necesario que sea afectado por lo simbólico, o sea, que se someta a los sentidos de la lengua, “olvidando” que esos sentidos son subsiguientes de un largo proceso histórico. Es necesario que crea que esos sentidos traducen la relación (natural y verdadera) entre las palabras y las cosas o los vestuarios de la realidad. Los sentidos del discurso se figuran, entonces, bajo la forma de la “universalidad”, “el mundo de las cosas”, funcionando como si fuese la realidad (un doble) o un sistema de evidencias “en sí mismo”.

2. La negación de la palabra al agricultor

La negación del derecho de la palabra al agricultor está inscrita en el discurso literario de Lobato. No será exagerado decir que la negación de ese derecho está inscrita en los discursos fundadores (literario, jurídico, político, religioso, etc.) y en su memoria. Tal negación es tan fuerte que hasta el mismo discurso marxista fue su víctima. De hecho, Marx y Engels en el Manifiesto Comunista, llegan a afirmar que “apenas el proletariado es verdaderamente una clase revolucionaria”, estando, así, presupuesto que las demás clases sociales no poseen conciencia política, condiciones organizacionales, soporte ideológico, práctica efectiva e instrumentos teóricos capaces de oponerse al poder vigente, en la busca de una sociedad igualitaria.

El Jeca no habla, como afirma el propio Lobato en el artículo *Urupês*: “El caboclo es el sombrío hongo de palo podrido, con modorra, silencioso en el receso de las grotas”. Y todavía más “Sólo él no habla, no canta, no ríe, no ama. Sólo él, en medio de tanta vida, no vive”. Sin palabra, el Jeca de *Urupês*, tampoco tiene conciencia política: “El sentimiento de la patria le es desconocido”, “No tiene noción del país en el que vive”.

Ni siquiera la transmutación del Jeca Tatu en Jeca Tatuziño le devuelve el habla al agricultor. En ese nuevo libro de Lobato, el Jeca es un pobre “infeliz”, “borracho”, “indolente”, “idiota”, “inútil”, víctima de las dolencias y de las “desgracias de la vida”, quien al curarse por la *Anquilostomina* y por el *Biotónico Fontoura*, se transforma en un próspero hacendado. Jeca Tatuziño es una propaganda del Laboratorio Fontoura, por estar muy comprometido con un cierto discurso de propaganda y marketing.

Ya en *Zé Brasil*, texto de 1947, Lobato se compromete ideológicamente con la revolución comunista. Su Jeca es, ahora, un pobre “marginal”, “agregado”, que es invitado a engrosar las filas del movimiento de Julio Prestes, con el fin de liberarse del régimen de explotación en el que vive. La voz de *Zé Brasil* (el Jeca finalmente habla!) no es, sin embargo, la voz de una clase, la de los agricultores. Los textos en los que *Zé Brasil* denuncia la explotación de la cual es víctima parecen ser del propio Lobato que habla del lugar del ex-patrón, ex-propietario de tierras, y de un sujeto identificado con el ideario comunista:

si esas tierras del Taquaral fueran divididas por esas ciento y tanto de familias que viven allá, en vez de haber un rico, que es el Coronel Tatuira, hubiese más

de cien acomodados, todos viviendo en la mayor abundancia, dueños de todo cuanto produjesen, no sólo de las mitades”

No fue todavía el Jeca de Zé Brasil quien entró en la memoria de los discursos. Parece que el éxito de ese Jeca no llegó a inscribirse allí. Sus sentidos no pudieron ser leídos por la misma memoria que tan bien representó a los Jecas de Vieja Plaga, Urupês y Jeca Tatuziño.

3. El Movimiento Sin Tierra (MST) y el nuevo sujeto sin tierra

El MST no surgió aleatoriamente. El movimiento salió de las injusticias sociales, y de entre ellas, de la que excluyó al hombre del campo del proceso social y, sobretodo, del derecho a la palabra.

Entre el “caipira” y el “sin tierra” existe una enorme diferencia. Sobretodo porque presentan diferentes posiciones de sujeto. Hay discursos que dotan de identidad a los *sin tierra*, integrantes del MST, al tiempo que los discursos posibles de ser dichos por los caipira, están subscritos a los discursos del poder y de las instituciones.

De hecho, el discurso del MST se inserta en el marco de los discursos sobre la función social de la tierra. Su sujeto es el agricultor, el cual ya no permanece mudo ni repite más las “evidencias” que promovieran, históricamente, la exclusión social del hombre del campo. Al poseer un discurso propio, el cual consiste en la ruptura con el discurso del poder y de las instituciones, asume ahora una voz en cuanto agricultor, que expone otros enunciados como nuevas evidencias: “Brasil, tiene mucha tierra, sí, pero está en las manos de algunos pocos”, “el hombre de la roza, no es indolente, es que no tiene tierra para sembrar”, es por ello que “Tenemos que hacer la reforma agraria”, pues “sólo la reforma agraria” solucionará los problemas del campo”.

Al decir ahora, que el agricultor tiene derecho a la tierra, el sin tierra resignifica la “universalidad de los derechos”, prevista en la Ley (Estatutos de la Tierra y la Constitución). Extendiendo ese derecho universal al trabajador del campo, lucha por la reforma agraria: “Como agricultor, tenemos derecho a un pedazo de tierra”⁹, Todos tenemos los mismos derechos

⁹ Estos enunciados fueron seleccionados de los editoriales de los periódicos de MST. Para un mayor conocimiento de ese corpus, ver la disertación de Marlon L. Rodríguez, Los discursos del MST (UFMS).

y todo tiene que ser dividido”, “Sin reforma agraria no hay democracia”. Mas que eso, el MST, se organiza en cuanto movimiento de masas e incentiva las ocupaciones: “En la lucha concreta por la tierra vamos a organizarnos y prepararnos para la ocupación masiva”. En una etapa posterior, convoca a los trabajadores de la ciudad para unirse a los agricultores, colocándose como vanguardia de los demás movimientos populares del campo y de la ciudad: “Trabajador rural y urbano, organícense”; “en la medida en que consolidemos una alianza campo y ciudad, vamos a derrumbar los muros de la ciudad y romper las cercas del campo”. Proclama finalmente su proyecto, que es menos la reforma agraria que promover el cambio del orden social, o sea, construir una sociedad socialista; “Con esta alianza no sólo implantaremos la reforma que queremos, sino que construiremos también una sociedad más justa y fraterna, la sociedad socialista”; “Construir con las demás organizaciones sociales, del movimiento sindical, de las iglesias, de los intelectuales y de los militantes en general, la construcción de un proyecto para Brasil”.

Ahora bien, la reforma agraria en un país en el cual el latifundio siempre representó el poder de las élites es un tema tabú. El tema de la tierra desnuda todo un sistema de desigualdad y privilegios y de leyes que no se cumplen. Exigir la reforma agraria es exigir que el Estado cumpla lo que él mismo determinó en su discurso como garantías universales a todo ciudadano (el Estatuto de la tierra prescribe la reforma agraria y la Constitución la confirma). Tabú de objeto, diría Foucault (1971), parte de la interdicción de la palabra, que comprende también, el ritual de la circunstancia y el derecho privilegiado de quien habla. ¿Qué derechos tienen los agricultores, Jecas, “salvajes reales”, “feos”, “toscos”, “poco interesantes” y “débiles”, “sin conciencia política”, “adoradores del dios Aguardiente”, “sacerdotes de la Gran Ley del Menor Esfuerzo”, de exigir que se cumpla lo que entienden que la ley determina y de proponer un proyecto que distribuya la riqueza y que rompa y disminuya las diferencias sociales?

Sabemos que el discurso es controlado, seleccionado, organizado y redistribuido a partir de determinados procedimientos que colocan en juego sus poderes y peligros (Foucault, 1971). Es preciso, entonces, controlar los discursos y su distribución desde que representen cualquiera amenaza a la permanencia del poder instituido.

Todavía no es posible callar a los sin tierra. Se calla un Jeca, pero no un *sin tierra*, porque el trabajador rural se volvió sin tierra, cuando se tornó

sujeto de un discurso propio. La mejor cosa que puede suceder a un grupo de individuos es que nadie hable en nombre de ellos, pero que hablen por sí mismos, cuenten su realidad y luchen por sus causas. En el caso del MST, los agricultores van más allá, pues además de hablar por sí mismos, y luchar por sus causas en un discurso de reivindicación y de denuncia, movilizan trabajadores de otras clases para la caída del poder.

Si no es posible para el discurso del poder callar a un *sin tierra*, es posible controlar sus afirmaciones y la distribución de su discurso, a través de otros procesos de interdicción. Nos estamos refiriendo a la prohibición mediante el control de los sentidos. Como dice Orlandi (1999^a: 66), los discursos del MST, “que son una ruptura en el discurso político neoliberal, tienen la dificultad de significarse en ese margen en el cual muchos sentidos no pueden hacer el discurso político, en el cual las palabras como “movimiento” pueden significar algo sujeto a represión porque resbala para lo que, hoy, se considera como ilegal”.

Los *sin tierra* son significados, pues, como un grupo de “pandilleros”, “transgresores de la ley”, “aquellos que se tocan”. Llegamos, nuevamente, a través de los procesos parafrásticos, en cuanto procedimiento de memoria, a los viejos sentidos de Lobato. Sabemos que los sentidos no existen de por sí, en la lengua, sino que son constituidos históricamente, al interior de las formas discursivas. En los procesos parafrásticos, los criterios se mantienen, repitiéndose en cuanto procedimiento de memoria. Puede suceder que al repetirse, acaben por modificarse o dislocarse, por los procesos de polisemia. Si en la paráfrasis tenemos estabilización, en la polisemia tenemos rupturas de procesos de significación. En la polisemia tenemos creatividad (Orlandi, 1999b:37), pues hubo la intervención de lo diferente, “produciendo movimientos que afectan los sujetos y los sentidos en su relación con la historia y con la lengua” (ídem).

El discurso del MST es tenido por el promedio como “un caldero ideológico”, discurso “desenfocado”, “anacrónico”. Caldero ideológico porque en su discurso socialista anacrónico hay un poco de todo: Marx, Lenin, Guevara, Mao y tantos otros. Anacrónico, porque los discursos reivindicatorios están fuera de moda –no son propios del momento actual–. Desenfocado, porque los discursos reivindicatorios no son adecuados en un momento de avance de la globalización, del neoliberalismo, de la decadencia de los sindicatos, del “fin de las ideologías” y del “fin de la historia”. Pero sobretodo, porque no existe una ideología capaz de unificar las diversas minorías socialmente marginadas.

La misma imprenta “oficial” que notició todo lo que de anacrónico y de desenfocado hay en el MST, en una época en que la ideología es un concepto obsoleto, tuvo que noticiar, también, hace pocas semanas, “la pandilla” del Forum Social Mundial, en Porto Alegre, constituido en cuanto una reunión de movimientos sindicales, ONGs, entidades religiosas y enfrentamientos mundiales. Las conferencias del Forum tuvieron por objetivo buscar propuestas alternativas a las políticas neoliberales colocadas por el Consenso de Washington a través del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. El Forum Social Mundial pretendía todavía demostrar que el discurso de la “globalización” es engañoso, en la medida en que oculta los intereses de los países más ricos. Tuvo por objeto divulgar las bases de un proyecto de sociedad no centrado en el lucro ni en el mercado, así como el hacer escuchar las críticas y alternativas al neoliberalismo, favorecido por la caída del muro de Berlín y por la hegemonía de los EUA. Las conferencias del Forum Social Mundial buscaron rescatar las alternativas que han sido formuladas en los últimos años por quienes resisten a la lógica del mercado, de la especulación y de la desigualdad social.

Lo que estamos diciendo es que los sentidos de los discursos del MST, así como los sentidos del Forum, se vuelven inviables para nuestra historia. La formación discursiva, en el interior de la cual los sentidos del MST y del Forum Mundial se constituyen, fue interdictada por procedimientos de censura, de modo que “se quedo sin una memoria” (Orlandi, 1999b: 66) que permitiera la lectura de esos sentidos y que volviera sus paráfrasis posibles. La posibilidad de la formación de esa memoria existió, en la década de los 60, en la discursividad de los movimientos reivindicatorios (religiosos, estudiantiles, culturales, obreros, políticos, etc.) en los cuales había todo un proceso de producción de sentido centrados en el cambio de la estructura social, el cual, al ser reprimido por el largo período de dictadura militar, fue a desembocar en la completa preeminencia del discurso (neo)liberal.

¿El discurso del MST será un indicio de una recuperación “para el valer” de los años 60 o un acontecimiento que no llegará a inscribirse en la memoria de los discursos?

4. Consideraciones finales

Podemos decir que los dos sujetos a los cuales este trabajo apunta, el *caipira* y el *sin tierra*, nacerán del largo proceso histórico de injusticias

sociales, que excluyó del proceso social al agricultor brasileño. El “caipira” o “el hombre de la roza” se hace el sujeto “sin tierra” cuando rompe con los mecanismos de exclusión o interdicción, des-identificándose con la formación discursiva que lo constituyó, que lo hizo sujeto, para identificarse con una nueva formación discursiva. En otros términos, el labrador, determinado y constituido por el discurso de la ideología capitalista, un sujeto con sus derechos y deberes asegurados por la sociedad (a decir verdad, muchos deberes y pocos derechos), siendo esa sociedad también ordenada y constituida por la misma ideología, se des-identifica con la “forma-sujeto” (la forma de sujeto de derecho, jurídico) producida históricamente por la orden del capital (no obstante se presente como “un sujeto evidente y en sí”), para transformarse en el revolucionario sin tierra, constituido, ahora, por un nuevo discurso o una nueva ideología.

El Jeca de Lobato, y muchas de sus paráfrasis, representan una modalidad de sujeto, que Pêcheux (1975:215) explica por la superposición entre el sujeto de enunciación (el “responsable” por el decir) y el sujeto universal (el sujeto de las “evidencias” de una formación discursiva o ideológica). Su “toma de posición” se realiza bajo la forma de “libre consentimiento”, lo que caracteriza el discurso del “buen sujeto”. El sin tierra representa en cambio otra modalidad de sujeto, que caracteriza el discurso del “mal sujeto”, porque el sujeto de la enunciación se vuelve contra el sujeto universal y se identifica con organizaciones políticas “de tipo nuevo”.

Falta saber –un buen tema para una investigación futura- ¿cómo la memoria que permitirá la lectura correcta del discurso de ese “mal sujeto” (y de hecho esperamos que se constituya esa memoria) significará “ser agricultor”?

Referencias

- Foucault, M. (1971) *El orden de los discursos*. San Paulo. Loyola. 1996.
- Marx K. Y Engels, F. (edic. de 1990) *Manifiesto comunista*. Petrópolis. Vozes.
- Orlandi, E.P. (1999a). (Original: Mayo de 1968). Los silencios de la memoria. *Papel de la memoria*. Campinas. Pontes, pp.59-67
- Orlandi, E.P. (1999b). *Análisis del discurso: principio y procedimientos*. Campinas. Pontes.

Pêcheux, M. (1975) *Semántica y discurso: una crítica a la afirmación de lo obvio*. Campinas. UNICAMP. 1988. Trad. Bras.

Pêcheux, M (1999) Papel de la memoria. En *Papel de la memoria*. Campina. Pontes. pp.49-56.

EL REFRÁN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE ALGUNOS CONTENIDOS CONCEPTUALES
DEL ÁREA CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍA
EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Josefa Pérez Terán
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, UPEL

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la efectividad del refrán como estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología en el sexto grado de Educación Básica de la Unidad Educativa Ecológica «Santísima Trinidad». El trabajo constituyó un tipo de investigación etnográfica en el que se empleó como técnica de análisis de datos la triangulación metodológica y temporal. Se aplicó una prueba diagnóstica para conocer la capacidad de los estudiantes para comprender los refranes; luego se aplicaron dos pruebas de correspondencia, tres entrevistas a los estudiantes y una a la docente de aula, además de la técnica de la observación participante, el cuaderno de notas y la grabación en audio realizada a los estudiantes. Las conclusiones del trabajo orientadas a resumir los resultados obtenidos fueron: (a) los sujetos de la investigación sí tienen capacidad para comprender los refranes; (b) se logró determinar que el refrán es una estrategia de enseñanza capaz de promover el enlace entre los conocimientos previos que tienen los estudiantes en su estructura cognoscitiva y el aprendizaje de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología; y (c) se comprobó que el refrán es una estrategia de enseñanza útil para que los estudiantes logren aprender significativamente algunos contenidos conceptuales del área señalada anteriormente.

Palabras clave: refrán, estrategia de enseñanza, mediación, aprendizaje significativo, contenidos conceptuales.

The proverb like teaching strategy for the significant learning of some conceptual contents of the Area Sciences of the Nature and Technology in students of sixth grade of Basic Education

ABSTRACT

The present study had as objective to determine the effectiveness of the proverb like teaching strategy for the significant learning of some conceptual contents of the area Sciences of the Nature and Technology in the sixth grade of Basic Education of the Ecological Educational Unit "Sacred Trinidad". The work constituted a type of investigation etnográfica in which was used as technique of analysis of data the methodological triangulation and storm. A diagnostic test was applied to know the capacity of the students to understand the proverbs; then two tests of correspondence were applied, three interviews to the students and one to the educational of classroom, besides the technique of the participant observation, the notebook of notes and the recording in audio carried out the students. The conclusions of the work guided to summarize the obtained results were: (a) those subject of the investigation yes they have capacity to understand the proverbs; (b) it was possible to determine that the proverb is a teaching strategy able to promote the connection among the previous knowledge that have the students in its cognitive structure and the learning of some conceptual contents of the area Sciences of the Nature and Technology; and (c) them was proven that the proverb is a strategy of useful teaching so that the students are able to learn some conceptual contents of the signal area significantly previously.

Key words: proverb, teaching strategy, mediation, significant learning, conceptual contents.

Introducción

Aprender significativamente para algunas personas es memorizar monótonamente algún contenido; para otras quizás implica repetir la información obtenida sin realizar ningún cambio o tal vez tenga que ver con descubrir nuevas conexiones entre la información que se maneja. Sin embargo, el aprendizaje verdaderamente significativo lleva en sí el establecimiento de un puente entre los conocimientos previos que se tienen en la estructura cognoscitiva y la nueva información a ser aprendida.

Cada vez que se realiza una dinámica de clase en cualquier nivel educativo están presentes los siguientes elementos: el alumno, un contenido o materia específica, el medio y las estrategias de enseñanza sin descartar, por supuesto, al docente como ente mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza particularmente, involucran al que enseña y al que aprende. En tal sentido, éstas se ponen de manifiesto a través de las actividades que el docente de aula induce en su dinámica pedagógica, en las explicaciones que éste da a los estudiantes y en la preparación de materiales de apoyo. En realidad, las mismas deben lograr la promoción de aprendizajes significativos. De allí que es necesario saber qué estrategia de enseñanza pueda ser pertinente en determinados momentos de la dinámica de aula y en función de qué área del conocimiento.

El problema

La educación venezolana a partir del Currículo Básico Nacional implementado en el Nivel de Educación Básica, tiene entre sus fines mejorar la eficiencia y calidad de la práctica pedagógica que promueva la formación integral de los niños y adolescentes al abarcar todos los aspectos del desarrollo; afectivo, cognoscitivo y bio-social (Ministerio de Educación, 1997).

Este nivel de Educación Básica es el segundo del sistema educativo, tiene una duración de nueve años y se organiza en tres etapas sucesivas: la Primera abarca primero, segundo y tercer grado; la Segunda incluye cuarto, quinto y sexto grado y la Tercera comprenden séptimo, octavo y noveno grado.

Por otra parte, en la segunda etapa de Educación Básica los estudiantes tienen una base de conocimientos más amplia; los conceptos son más elaborados; hay una mayor facilidad para interrelacionarlos y el nivel de análisis es mayor. Ha aumentado el repertorio de procedimientos para retener y recuperar información, para utilizar estrategias de almacenamiento y saber cuáles pueden ser más útiles (Ministerio de Educación, 1998).

Cabe decir, que los programas de estudio oficiales de esta segunda etapa presentan un soporte teórico basado en la propuesta hecha por Ausubel, Novak y Henesian (1978), acerca de la teoría del aprendizaje significativo, la cual se enmarca dentro de la corriente psicológica cognoscitiva y toma como punto de partida la existencia de una "estructura cognoscitiva" que viene a ser la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento.

Ahora bien, en la segunda etapa de Educación Básica, los contenidos curriculares comprenden tres tipos, es decir, los saberes relativos a conceptos, procedimientos y actitudes. Cabe señalar, que estos tres tipos de contenidos

tienen una naturaleza muy particular, por lo que ameritan un tratamiento didáctico diferente, el cual hace referencia a la manera como el docente debe trabajarlos en el aula, lo que incluye diversas estrategias de enseñanza (Ministerio de Educación, 1997).

En relación con las estrategias de enseñanza que influyen en los procesos cognoscitivos del estudiante para promover mejores aprendizajes se mencionan las siguientes: (a) objetivos o propósitos y preinterrogantes (activan los conocimientos previos); (b) actividad generadora de información previa (generación de expectativas apropiadas); (c) preguntas insertadas, ilustraciones y pistas o claves tipográficas y discursivas (orientar y mantener la atención); (d) mapas conceptuales, redes semánticas y resúmenes (promover una organización adecuada de la información que se ha de aprender); y (e) organizadores previos y analogías para potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información (Cooper, 1990; Díaz, 1993; Keiwra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer y Wolff, 1991).

Particularmente, las analogías como estrategias de enseñanza facilitan la comprensión de información abstracta y la aplicación de lo aprendido en otros contextos. Para efectos de esta investigación el refrán se consideró una analogía puesto que en él se establece una relación de semejanza entre seres o cosas diferentes y a través del alto potencial semántico de éste es posible que el docente optimice el aprendizaje significativo de determinados contenidos conceptuales y contribuya a que los estudiantes logren incorporarlos en su estructura cognoscitiva.

La educación venezolana presenta dificultades en relación con el modo como el estudiante adquiere los contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología expuestos en el Programa de Estudio para la segunda etapa de Educación Básica, así como en la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

El conocimiento que se transmite en la escuela suele darse a través de prácticas artificiales, descontextualizadas, poco significativas para el alumno. Algunos docentes continúan empleando escasas estrategias de enseñanza para el manejo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes, implícitos en el aprendizaje de los contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

En muchos casos, el aprendizaje se ha vuelto mecánico. En otras palabras, la incorporación de la nueva información en la estructura cognos-

citiva del que aprende se da sin que se establezca ninguna relación con los conceptos ya existentes en ella, en cuyo caso, dicha información es organizada de manera arbitraria sin relacionarse con ningún conocimiento previo específico y donde la transferencia o el desplazamiento de la información almacenada no está presente. Tal situación coloca al estudiante como un receptor pasivo de la información que le trasmite el docente (Ausubel, Novak y Henesian, 1990).

En atención a lo antes expuesto, la presente investigación se realizó en la Unidad Educativa Ecológica "Santísima Trinidad", ubicada en la parroquia San José de Caracas; en la segunda etapa de Educación Básica, específicamente en sexto grado y en el área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, la cual conforma uno de los componentes curriculares de esta etapa.

Dentro de las situaciones problemáticas que presentan los estudiantes de sexto grado de acuerdo con la experiencia de la autora de esta investigación, quien se desempeñó como docente de aula en dicha institución por algún tiempo, se observan algunos casos.

En primer lugar, que los refranes sean escasamente empleados en el salón de clase, para el análisis conceptual de algunos contenidos y que por ende se pierde la integración entre los conocimientos previos que tiene el alumno y los nuevos. Cabe señalar, que los estudiantes de este grado pudieran contar con determinados esquemas conceptuales en relación con el significado de estas expresiones (Henaó, 1997, p. 26-29).

Se ha llegado a hacer mayor énfasis en la forma superficial del lenguaje (ortografía, acentos, signos de puntuación, calidad de la grafía, entre otros elementos) y pocas veces se emplea el lenguaje desde una visión semántica en la que se promueva la comprensión del elemento figurado y literal de las expresiones, lo cual podría facilitar la comprensión de los significados implícitos en algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

La afirmación enunciada anteriormente está fundamentada en una visión psicolingüística de la lengua muy bien trazada por especialistas en esta materia, quienes aciertan en decir que pocas veces se ve el problema acerca de un supuesto estado lingüístico deficitario, entre los adolescentes, desde los niveles lingüísticos internos de la lengua; y que el desarrollo del lenguaje y por ende del pensamiento pudieran estar regidos por las leyes naturales del ciclo vital del ser humano (Barrera y Fraca, 1991, p. 63-64).

En segundo lugar, la forma empleada por algunos docentes para que el conocimiento nuevo se incorpore en la estructura cognoscitiva del estudiante no es la más apropiada, es decir, no se hace uso de la estrategia de enseñanza adecuada, como pudiera ser el refrán, que permita el logro de este proceso cognoscitivo, lo cual genera un vacío entre lo que el estudiante tiene organizado en su estructura mental y el nuevo aprendizaje (Díaz y Hernández, 1999), relacionado, en este caso particular, con algunos contenidos conceptuales que estipula el Programa de Estudio en el área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

En tercer lugar, el modo en que los estudiantes adquieren la información relacionada con algunos contenidos conceptuales es casi siempre memorístico; los contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología son incorporados sin que se establezca alguna relación con los conceptos ya existentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz (Díaz y. Hernández, 1999).

En consecuencia, las situaciones presentadas afectan a los estudiantes por las siguientes razones:

Obstaculizan su desempeño estudiantil en el área objeto de estudio. Al no haber claridad en el cómo hacer para que los estudiantes aprendan significativamente determinados contenidos conceptuales, el desempeño de éstos se ve afectado.

Influyen en el bajo y escaso aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología; al no proporcionarse la oportunidad al estudiante de manejar su pensamiento hipotético - deductivo no se logra encajar lo aprendido en sus conocimientos previos y mucho menos llegar a transferir la información nueva a otras situaciones de aprendizaje.

Se observa un nivel de rendimiento muy bajo que conduce a los estudiantes a reprobado la asignatura. El área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología persigue entre sus objetivos que el estudiante adquiera conocimientos que tengan significado, aplicación y que puedan ser relacionados con la realidad del que aprende; si no se logra esa relación entre los conceptos existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante con las nuevas ideas, es probable que esto repercuta en la poca comprensión y por ende en las deficiencias en la asignatura. Ausubel y Novak (citado en. Lejter de Bascones, 1990).

En cuanto al docente, por su parte, éste experimenta ciertas situaciones negativas, entre las cuales se tienen:

Un atraso en el desarrollo de las clases y en el cumplimiento de los objetivos que se ha propuesto. Si el docente no logra que el aprendizaje se lleve a cabo por descubrimiento y llegue a tener significado para el que aprende, se atrasa en la ejecución de las actividades previstas y en el logro de los objetivos planteados.

Insatisfacción en el quehacer profesional. Al no conseguir una interacción entre lo que el alumno tiene almacenado como conocimiento previo y lo que está aprendiendo al aplicar las estrategias de enseñanza, el aprendizaje obtenido deja de ser significativo y por supuesto docentes y estudiantes experimentan frustración.

Ante la problemática planteada, la presente investigación se propuso alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivo general

Determinar la efectividad del refrán como estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología en el sexto grado de Educación Básica de la Unidad Educativa Ecológica Santísima Trinidad.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la capacidad de los estudiantes de sexto grado de Educación Básica de la UEE Santísima Trinidad para comprender los refranes.
2. Determinar que el refrán es una estrategia de enseñanza capaz de promover el enlace entre los conocimientos previos que tienen los estudiantes de sexto grado de la UEE Santísima Trinidad y el aprendizaje de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.
3. Comprobar que el refrán es una estrategia de enseñanza útil para que los estudiantes de sexto grado de la UEE Santísima Trinidad logren aprender significativamente algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

Bases teóricas

El presente trabajo se sustentó, por una parte, en la teoría cognoscitiva. Entre sus principales teóricos se destaca Ausubel, psicólogo educativo quién a partir de la década de los 70 dejó sentir su influencia a través de una serie de estudios relacionados con el cómo se lleva a cabo la actividad intelectual en el ámbito escolar.

Para Ausubel, además de Novak y Henesian, (1990) el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información. El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual nueva información es relacionada con una información pertinente que existe en la estructura cognoscitiva del aprendiz.

Ausubel, (citado en Díaz y Hernández, 1999), diferencia los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases y destaca las dimensiones posibles en que éste se puede dar: (a) la referida a la forma empleada por el docente para que el conocimiento sea incorporado en la estructura cognoscitiva del que aprende y (b) la relativa al modo como el estudiante adquiere el conocimiento.

Por otra parte, se puntualizó qué son estrategias de enseñanza en función de lo expuesto por Orantes (1980), quién las define como las dimensiones del espacio de interacción entre el que enseña y el que aprende, las cuales se ponen de manifiesto a partir de las actividades que el docente induce en el aula, en las explicaciones que da a los alumnos y en la preparación de materiales de apoyo.

Para los efectos de esta investigación se consideró la clasificación acerca de las estrategias de enseñanza hecha por (Cooper, 1990; Díaz, 1993; Keiwra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer y Wolff, 1991), en la que se señala a las analogías como estrategias que promueven el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

En este trabajo el refrán se consideró una analogía, puesto que en él se establece una relación de semejanza entre seres o cosas diferentes, y a través de su alto potencial semántico es posible que el docente logre optimizar el aprendizaje significativo de determinados contenidos conceptuales y contribuya a que los estudiantes logren incorporarlos en su estructura cognoscitiva.

Aunado a esto, se abordó la mediación instrumental y social de acuerdo con Vygotsky (1979); la relación lenguaje y conocimiento planteada por

Schaff (1967); la transversalidad del lenguaje y del pensamiento según el Ministerio de Educación (1997); el refrán como la paremia por excelencia, considerado expresión textual, independiente, con sentido metafórico, de carácter sentencioso, asimilado como verdad válida por expresar un pensamiento basado en la experiencia del pueblo que lo trasmite de generación en generación por autores como Casares, (1927); Moya, (1944); Pottier, (1977); Domínguez, (1972); Adames, (1987); Páez, (1991); Tejera, (1993) y Ontiveros, (1997).

Para los efectos de comprensión del refrán se asumió lo expuesto por Johnson y Malgady (1979), quienes argumentan que para que un lector u oyente logre comprender una expresión analógica deberá identificar los esquemas conceptuales asociados al tópico y al vehículo que forman parte del acervo cultural de cada individuo.

Otros tópicos que sustentaron el marco teórico en esta investigación fueron los contenidos conceptuales entendidos éstos como los conocimientos que se tienen acerca de las cosas y que se expresan en conceptos, explicaciones y principios en forma verbal oral o escrita (Contenidos y Aprendizajes, 1998).

En cuanto al área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, los contenidos conceptuales abordados fueron la alimentación: definición, fases, tipos de alimentación, causas y consecuencias; el estrés, la angustia y la depresión: definición, causas y consecuencias de acuerdo con lo que propone el Ministerio de Educación en el Programa de Estudio para la segunda etapa de Educación Básica (1998); y el sexto grado, concepción y características a partir de lo expuesto por el Ministerio de Educación (1998) y la Ley Orgánica de Educación (1999).

En relación con lo que propone el Ministerio de Educación en el Programa de Estudio para la segunda etapa de educación Básica y los contenidos conceptuales seleccionados, estos últimos fueron extraídos del bloque de salud integral y buscan propiciar el trabajo de conocimientos útiles para tener una mejor educación nutricional, ambiental, científica y tecnológica, además de desarrollar el pensamiento y las funciones cognitivas que facilitan el manejo del lenguaje oral y escrito (Ministerio de Educación, 1998, p. 200-201).

Los refranes vinculados con el tema de la alimentación que se trabajaron, con los estudiantes, previa selección, fueron los siguientes: el que come y

guarda come dos veces; el que algo quiere algo le cuesta; el que no oye consejo no llega a viejo; la avaricia rompe el saco; el que traga rápido no mastica bien; bueno es cilantro, pero no tanto; más vale prevenir que lamentar; no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy; por la boca muere el pez; con hambre no hay pan duro; gracias a San Bruno que de los tres he visto uno; barriga llena corazón contento.

En cuanto a los refranes vinculados con el tema del estrés, la angustia y la depresión se manejaron los siguientes: al que madruga Dios lo ayuda; del apuro no queda sino el cansancio; Dios aprieta, pero no ahorca; no por mucho madrugar amanece más temprano; agua que no has de beber déjala correr; al mal tiempo buena cara; no hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista; el que no oye consejo no llega a viejo; el que no la debe no la teme; guerra avisada no mata soldado y si lo mata es por descuidado.

Cabe destacar, que los refranes que se emplearon en esta investigación fueron tomados de García, (1984); Ontiveros, (1997); Pujol (1998) y Concepción, (1999).

Marco metodológico

El presente trabajo con base en los objetivos que perseguía y a su naturaleza fue considerado un tipo de investigación etnográfica inmersa dentro del enfoque cualitativo. Este tipo de investigación se caracteriza por ser un trabajo de escenario pequeño y geográficamente limitado, en donde el investigador recoge datos significativos de lo que sucede en la realidad estudiada de forma predominantemente descriptiva; los interpreta y puede así comprender e intervenir adecuadamente en el aula (Pérez, 1998, p. 21-22).

Por las características anteriormente expuestas se empleó la técnica de análisis de datos más aplicada en la metodología cualitativa, es a saber, la triangulación. Ésta es definida por Denzin (citado en Pérez, 1998), como la combinación de diversos procedimientos en el estudio de un mismo caso

En este sentido, se aplicó la triangulación metodológica por cuanto se utilizaron diferentes procedimientos que permitieron la contrastación de la información. Algunos cuantitativos inherentes a la estadística descriptiva (distribución de frecuencia, media, desviación estándar y porcentaje), y otros cualitativos puesto que se trabajaron categorías e indicadores obtenidos éstos a partir de la información emitida por los estudiantes.

Se seleccionaron una serie de instrumentos y técnicas que serán mencionados posteriormente. Además, se empleó la triangulación temporal, en el sentido de que se logró recabar información de los dos momentos de la investigación; una primera fase de diagnóstico y una segunda fase de aplicación y comprobación en función de lo dicho por Santos (citado en Pérez, 1998).

Población

En el presente trabajo la población estuvo constituida por los 32 estudiantes que para el año escolar 2000- 2001 cursaron el sexto grado de Educación Básica en la UEE «Santísima Trinidad», los cuales pertenecían a un estrato socioeconómico No. 4 descrito como pobreza relativa de acuerdo con Graffar y Méndez (1994).

Sin embargo, 18 de los estudiantes no asistieron con regularidad al desarrollo de las actividades, por lo que se trabajó con una muestra definitiva de 14 estudiantes, 7 hembras y 7 varones cuya edad promedio fue 12 años quienes participaron en todas las actividades previstas.

El porqué de la escogencia de la muestra en ese estrato socioeconómico específico se debió al hecho de que había la probabilidad de constatar, con mayor facilidad, el empleo del refrán como parte del repertorio léxico en esos estudiantes y en el de los familiares de éstos, que en otro estrato socioeconómico.

Cabe señalar, que para la aplicación del refrán como estrategia de enseñanza se trabajó con los estudiantes durante nueve sesiones a partir de la presentación de la facilitadora en el aula y de la asignación de búsqueda de información vinculada con el refrán.

Instrumentos y Técnicas

Se elaboró una prueba diagnóstica para la comprensión de refranes (PDCR) con la que se aspiraba alcanzar el primer objetivo específico de la investigación. Se hizo una selección de 10 refranes vinculados con los contenidos conceptuales que se abordaron en las diferentes sesiones, tomando en consideración el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la frecuencia de uso de los refranes.

Se realizó una primera versión, la cual fue sometida a la opinión de expertos y a la aplicación en una muestra piloto con 12 estudiantes que

cursaban el mismo grado en otra escuela, con características similares a la muestra definitiva del estudio, tomando como referencia los planteamientos expuestos por Morles, Valbuena y Muñoz (1983), en cuanto a la elaboración de este tipo de instrumento.

Los autores mencionados en el párrafo anterior señalan algunas características, esenciales, que deben considerarse para la elaboración de pruebas como la (PDCR): (a) la respuesta se da por escrito; (b) la respuesta consiste en una o más oraciones; (c) el examinando produce y organiza sus respuestas, en lugar de simplemente reconocer las que son correctas; (d) las preguntas son relativamente cortas.

Otros instrumentos empleados fueron las pruebas de correspondencia (PC) o pareamiento; luego de construir las respectivas tablas de especificaciones se validaron a partir de la opinión de los expertos. Se presentó a los estudiantes 10 situaciones en cada una de ellas, las cuales guardaban relación con los contenidos conceptuales vistos en las sesiones y en una hoja aparte los 10 refranes que debían corresponder con las situaciones planteadas.

Por último, se elaboró una prueba tipo ensayo (PTE). Este tipo de prueba según Morles, Valbuena y Muñoz (1983), puede ser extendida de manera que los examinados tengan libertad para enfocar, organizar y desarrollar la respuesta. La prueba constaba de dos partes. En la primera parte, se daba una sucinta explicación en cuanto al propósito del instrumento dirigida a los estudiantes y en la segunda parte, además de los datos de identificación del alumno y la instrucción correspondiente, se formularon 10 planteamientos relacionados con los contenidos conceptuales discutidos en las sesiones de aula.

Es necesario aclarar que este tipo de instrumento es adecuado para apreciar resultados complejos de la enseñanza difíciles de evaluar de otra manera. Esto no quiere decir que la libertad concedida al alumno para contestar los planteamientos formulados lo lleve a argumentar sobre otro tema que no sea aquel del cual se le esté pidiendo un razonamiento. Por el contrario, esa libertad para elaborar sus respuestas lo obliga a mostrar sus capacidades al organizar y resumir la información en cuanto al tema que se trata en la prueba; a seleccionar y jerarquizar ideas importantes; a manifestar su habilidad creativa; y a evaluar situaciones dadas.

Se realizó una primera versión de la (PTE) a partir de una tabla de especificaciones. La misma fue validada a través de la opinión de tres

especialistas en evaluación. Luego de hacer las correcciones correspondientes se elaboró la versión definitiva, la cual fue aplicada a la muestra.

Asimismo, se emplearon algunas técnicas de recolección de datos tales como la observación participante, el cuaderno de notas, la entrevista focalizada y las grabaciones en audio. Cada uno de los instrumentos y técnicas mencionados se aplicaron con el fin de alcanzar el segundo y tercer objetivo de la investigación.

Presentación y descripción de los resultados

En relación con los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del primer instrumento se obtuvo lo siguiente:

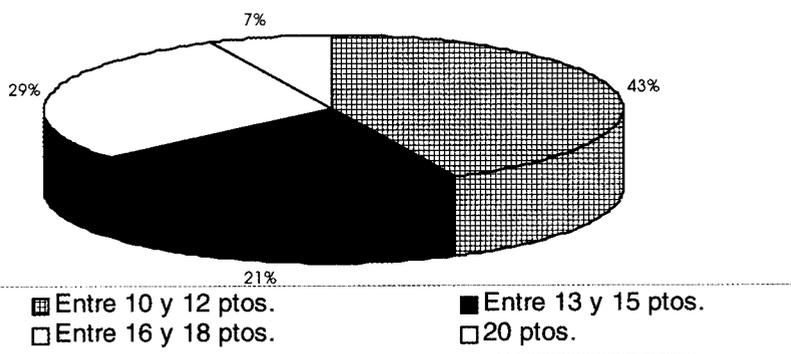


Gráfico 1. Prueba Diagnóstica para la Comprensión de Refranes. Distribución de los porcentajes obtenidos por los estudiantes objeto de estudio, en dicha prueba.

El 43 %, (6) estudiantes alcanzaron puntajes entre 10 y 12

El 21 %, (3) estudiantes alcanzaron puntajes entre 13 y 15

El 29 %, (4) estudiantes alcanzaron puntajes entre 16 y 18

El 7 %, (1) estudiante alcanzó puntaje de 20.

\bar{X} = media, la cual fue igual a 14; S = desviación estándar igual a 3.

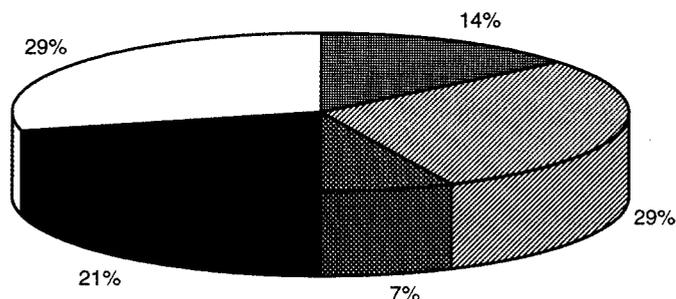
Entre una desviación estándar por encima de la media y una por debajo de ésta se ubica el 93 %, 13 estudiantes, es decir, entre 10 y 18 puntos.

Nótese que seis de los estudiantes que conformaron la muestra evidenciaron un mínimo de capacidad para comprender los refranes. Aunque existe cierta heterogeneidad en los resultados, siendo el menor puntaje igual a 10 y el mayor igual a 20, los estudiantes identificaron los elementos claves para dar con la comprensión del refrán, es decir, el tópico, término literal y el vehículo, término usado figurativamente.

En relación con la expresión: "... evidenciaron un mínimo de capacidad para comprender los refranes", esto quiere decir que seis de los estudiantes aun cuando no dieron con la interpretación exacta de todos los refranes presentados en la prueba, sí demostraron tener aptitudes para comprender estas expresiones. Ese mínimo al que se hace referencia es el menor puntaje que se obtuvo en la prueba y la evidencia está, como se dijo anteriormente, en la identificación del tópico (término literal) y el vehículo (término figurado) en el refrán.

De acuerdo con el gráfico observado los estudiantes que obtuvieron en la prueba el puntaje más bajo, el cual osciló entre 10 y 12 puntos, fueron seis, es decir, el 43% del total de la muestra alcanzó dicha puntuación. Sin embargo, cabe señalar que sólo tres obtuvieron 10 puntos, es decir un 21,42 " 21% y el otro 21,42 " 21% obtuvo un puntaje de 12.

En relación con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del último instrumento se obtuvo lo siguiente:



- Entre 6 y 8 pts.
- ▨ Entre 9 y 11 pts.
- Entre 12 y 14 pts.
- Entre 15 y 17 pts.
- Entre 18 y 20 pts.

Gráfico 2. Prueba Tipo Ensayo. Distribución de los porcentajes alcanzados por los estudiantes en la prueba.

El 14%, (2) de los estudiantes alcanzaron puntajes entre 6 y 8.

El 29%, (4) estudiantes se situaron entre 9 y 11 puntos.

El 7%, (1) estudiante obtuvo puntaje entre 12 y 14.

El 21%, (3) estudiantes lograron puntajes entre 15 y 17.

El 29%, (4) estudiantes obtuvieron puntajes entre 18 y 20.

\bar{X} = media, la cual fue igual a $13,64 \approx 14$; S = desviación estándar igual a $4,43 \approx 4$.

Entre una desviación estándar por encima de la media y una desviación estándar por debajo de ésta se ubica el 57 %, 8 de los estudiantes, es decir, entre 9 y 17 puntos.

Es interesante observar que el resultado de la media es igual al de la prueba diagnóstica (PDCR), lo que pudiera llevar a decir que los estudiantes al tener capacidad para comprender los refranes les es más fácil vincular esos conocimientos previos con los contenidos conceptuales vistos.

De los cuatro estudiantes que alcanzaron puntajes entre 9 y 11, es decir, el 29 % ninguno reprobó con nueve, dos de ellos aprobaron con diez y los otros dos con 11 puntos.

Los resultados obtenidos en esta prueba demuestran que doce de los estudiantes obtuvieron un aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales trabajados en la investigación, los cuales pertenecían al área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. El criterio que llevó a hacer esta afirmación se basa en la definición de aprendizaje significativo enunciada por Ausubel, Novak y Henesian (1990), quienes lo definen como un proceso mediante el cual nueva información es relacionada con una información pertinente que existe en la estructura cognoscitiva del aprendiz.

Además, un 29 %, cuatro estudiantes, alcanzaron el puntaje máximo dentro de la escala elaborada. No obstante, el bajo rendimiento obtenido por dos de los estudiantes en esta última prueba pudo tener su explicación en el hecho de que no lograron relacionar los contenidos vistos con los conocimientos previos. Por otro parte, estos estudiantes se encuentran entre los que en la prueba diagnóstica para la comprensión de refranes (PDCR) alcanzaron los puntajes más bajos, es a saber, entre diez y doce.

En cuanto a los resultados cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas se tienen los siguientes:

CUADRO 1
Registro: Grabación en audio el día 4 de julio de 2001

Indicadores	Texto
<p>Se observa la relación entre el lenguaje y el conocimiento; explicaciones acerca de lo que es el refrán.</p> <p>El refrán como unidad del pensamiento verbal.</p> <p>El refrán como una estrategia de enseñanza.</p> <p>Aprendizaje significativo (repetición, recepción y descubrimiento).</p> <p>Se destaca la particularidad fónica que tienen los refranes.</p>	<p>F= ¿Habían escuchado hablar alguna vez acerca de los refranes?</p> <p>E= Sí había escuchado hablar acerca de ellos.</p> <p>E= Son como expresiones populares que la gente dice, por ejemplo: a otro perro con ese hueso.</p> <p>E= Son palabras que empleamos en sentido figurado que el oyente capta.</p> <p>E= Son advertencias, consejos. Son como una enseñanza.</p> <p>E= Lo que se aprende cuando se es niño no se olvida cuando se llega a adulto.</p> <p>E= Para cada cosa hay un refrán.</p> <p>E= La rima del refrán hace que éste se aprenda más rápido.</p>

CUADRO 2

Registro: Entrevista focalizada dirigida a los estudiantes acerca del tema de la alimentación

Indicadores	Texto
<p>Relación entre el lenguaje y el conocimiento.</p> <p>El refrán como estrategia de enseñanza.</p> <p>Manejo de los contenidos conceptuales.</p> <p>Mediación a través de la palabra.</p> <p>Manejo de los contenidos conceptuales.</p> <p>Transversalidad del lenguaje y del pensamiento.</p>	<p>F= ¿Será importante emplear los refranes en clase?</p> <p>E= Entendemos más el tema que nos están explicando.</p> <p>E= Nos dejan una enseñanza y un mejor entendimiento acerca de las cosas.</p> <p>E= Nos ayudan a desarrollar la mente y a entender más las clases.</p> <p>E= Ayuda a que otros entiendan más rápido lo que queremos decirle.</p> <p>E= Gracias a ellos podemos tener más claro algunos conceptos complejos.</p> <p>E= Aprendemos y entendemos más fácil y rápido.</p>

CUADRO 3

Registro: Entrevista Focalizada dirigida a los estudiantes acerca de las actividades realizadas en las diferentes sesiones de aula

Indicadores	Texto
<p>El refrán como una estrategia de enseñanza.</p> <p>Transversalidad del lenguaje y del pensamiento.</p> <p>Mediación a través de la palabra.</p> <p>Manejo del refrán (identificación del tópico y el vehículo).</p>	<p>F= ¿Aprendiste algo nuevo durante las clases?</p> <p>E= A valorar los refranes.</p> <p>E= Los refranes se aplican para cada caso.</p> <p>E= Los refranes se pueden emplear para comprender mejor lo que alguien quiere decir.</p> <p>E= Aprendí a emplear los refranes.</p> <p>F= ¿Será importante que los profesores empleen los refranes en clase?</p> <p>E=Entendemos las clases más rápido.</p> <p>E= Sí, ayuda a que el estudiante razone mucho mejor.</p>

CUADRO 4

Registro: entrevista focalizada dirigida a la docente de aula acerca de las actividades realizadas en las diferentes sesiones de aula

Indicadores	Texto
<p>Se afirma que el refrán es una buena estrategia de enseñanza.</p> <p>Relación entre el lenguaje y el conocimiento.</p> <p>Aprendizaje significativo. (repetición, recepción y descubrimiento).</p>	<p>F= ¿Qué observaste en los estudiantes cuando se trabajaron los refranes?</p> <p>D=Mucho entusiasmo y al final comprendieron que a través de los refranes se puede trabajar o estudiar de otra forma (divertida).</p> <p>F= ¿Qué opinión tienes acerca de que los profesores empleen los refranes para trabajar los contenidos conceptuales de algunas áreas?</p> <p>D= Creo que los refranes son una herramienta importante para la educación y cuando el docente cree y conoce lo que está haciendo se puede proyectar en forma eficiente a los estudiantes.</p>

Conclusiones

1. La capacidad de los estudiantes de sexto grado de Educación Básica, sujetos de la investigación, para comprender los refranes, en su gran mayoría, resultó óptima.
2. El aprendizaje puede ser significativo siempre y cuando se dé el enlace entre los conocimientos previos que tienen los estudiantes y el nuevo conocimiento (Díaz y Hernández, 1999).
3. El docente se considera un mediador social y el lenguaje un mediador instrumental.
4. El lenguaje y el desarrollo del pensamiento son ejes transversales fundamentales en todas las áreas del currículo, sobre todo por las implicaciones que tienen en los procesos de comprensión y producción.

5. El refrán es una estrategia de enseñanza capaz de promover el enlace entre los conocimientos previos que tienen los estudiantes de sexto grado de la UEE Santísima Trinidad y el aprendizaje de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.
6. A partir del empleo del refrán como estrategia de enseñanza se evidenciaron las dos dimensiones en las que es posible lograr el aprendizaje: la forma empleada por el docente para que el conocimiento sea incorporado en la estructura cognoscitiva del estudiante y el modo como el estudiante adquiere el conocimiento (Ausubel, Novak y Henesian, 1990)
7. El refrán es una estrategia de enseñanza útil para que los estudiantes logren aprender significativamente algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

Recomendaciones

Al Docente:

1. Conocer y aplicar otros tipos de estrategias de enseñanza y seleccionar de ese corpus de posibilidades aquéllas que contribuyan al logro de los objetivos que se haya propuesto alcanzar.
2. Incorporar en su práctica pedagógica el uso del refrán como estrategia de enseñanza y validarlo en otras áreas del currículum como una forma peculiar para que el estudiante incluya nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva.
3. Valorar la mediación a través de la palabra. Creer que en la medida que el estudiante maneje el lenguaje por medio de recursos fraseológicos, como el refrán, incrementará sus procesos de pensamiento.
4. Recordar que el refrán forma parte del acervo cultural de la comunidad venezolana y universal y que su uso, debido a que es una estrategia de enseñanza por excelencia, no se extinguirá, sólo habrá que implementarlo en las nuevas generaciones, las cuales transmitirán este valioso legado de sabiduría a su descendencia.

Al Alumno:

1. Reflexionar en el modo como usualmente aprende los contenidos conceptuales de las diferentes áreas del programa de estudio y compa-

rarlo con el aprendizaje que logra a partir del uso del refrán como estrategia de enseñanza.

2. Desarrollar el componente semántico de su lengua por medio del uso de refranes.

Referencias

- Adames, J. (1987). *Proposiciones para una semántica de la norma*. Caracas: Ediciones del CILLAB.
- Ausubel, D. P. Novak, J. D., Henesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2 ed) Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Ausubel, D. Novak, J. Y Henesian, H. (1990). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1997). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. España: Ceac, S.A.
- Casares, J. (1927). "Introducción a la lexicografía moderna". En *Revista de Filología Española*. Ango L.H. Madrid.
- Concepción, J. (1999). *Refranero tradicional canario. Antología del saber*. Tenerife: Graficolor.
- Contenidos y Aprendizajes. (1998, Enero) [Manual para el Currículo Básico Nacional de la Editorial Santillana].
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Díaz, B. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*. México: Nueva Imagen.
- Díaz, B. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, A. (1972). *El refrán en la copla*. En revista venezolana de Folklore. Segunda Etapa N. 4. Caracas.
- García, J. (1984). *Lenguaje coloquial. Los refranes y el Quijote de Cervantes*. Caracas: Artes gráficas del Ministerio de la Defensa.

- Graffar y Méndez, C. (1994). *Sociedad y estratificación*. Caracas: Fundacredesa.
- Johnson, M. G. y Malgady, R.J. (1979). *Some cognitive aspects of figurative language: Association and metaphor*. Journal of Psycholinguistic Research. 8 (3). 249-265.
- Kiewra, A. (1991). "aids to lecture learning". *Educational Psychologist*, 26,1,37-53. Langer, S. (1954). *Philosophy in a new Key*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lejter de Bascones, J. (1990). *Instrucción y aprendizaje significativo*. Caracas: UPEL
- Ley Orgánica de Educación. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.787, septiembre 15, 1999.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Mayer, R. (1984). "Aids to text comprehension" *Educational psychologist*, 19 (1) 30-42.
- Ministerio de Educación (1997, Enero). *Currículo Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. Resumen II Etapa. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1998, Enero). *Programa de Estudio de Educación Básica*. Segunda Etapa. Sexto grado. Caracas: Autor.
- Morles, V.; Valbuena, A y Muñoz, L. (1983). *Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar*. Caracas: CO-BO.
- Moya, I. (1944). *Refranero*. Buenos Aires.
- Ontiveros, B. (1997). *Muestrario del refranero andino*. Caracas: Fedupel.
- Orantes, A. (1980). *Sistemas de instrucción para educación superior*. Trabajo de ascenso. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Psicología.
- Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Venezuela: Vadell Hermanos.
- Pérez, S. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pottier, B. (1977). *Gramática del español*. Madrid: Alcalá.

- Pujol, H. (1998). *Diccionario de refranes. Dichos populares de uso en Venezuela*. Caracas: EL Nacional.
- Santos, G. (1988). Evaluación cualitativa de planes de centros de Perfeccionamiento de profesorado. Una forma de mejorar la personalidad docente. *Revista Investigación en la escuela* N° 6, Sevilla: Universidad, pp. 21-39.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
- Tejera, M. (1993). *Un minuto con nuestro idioma*. Caracas: Monte Ávila.
- UPEL (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.
- West, CH, Farmer, J. y Wolff. (1991). *Instructional desing. Implicatios from cognitive science*. Needdham Heights,MA: Allyn and Bacon.

EL PROYECTO FACTIBLE: UNA MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN

Renie Dubs de Moya
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, UPEL.

RESUMEN

La necesidad de información en torno al proyecto factible y su realización ha sido una gran preocupación para los profesores del área Metodología de la Investigación. Así, este trabajo tiene como finalidad, en primer lugar, conceptualizar el proyecto factible como una de las modalidades de investigación que se puede desarrollar para la elaboración de los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y las Tesis Doctorales en los diferentes subprogramas de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En segundo lugar, profundizar en la naturaleza de los proyectos factibles, la planificación y ejecución de un proyecto. Luego, se explican las etapas para realizar un proyecto factible y la diferencia con un proyecto de investigación. Finalmente, se espera ofrecer un método novedoso para el diseño de la propuesta y las recomendaciones para su ejecución y seguimiento.

Palabras Clave: Estudios de Postgrado, Proyectos, Proyecto Factible, Trabajos de Grado, Investigación Educativa.

The Feasible Project: an investigation modality

ABSTRACT

The necessity of information around the feasible project and their realization has been a great concern for the professors of the area Methodology of the Investigation. This way, this work has as purpose, in the first place, to

conceptualize the feasible project as one of the investigation modalities that you can develop for the elaboration of the Works of Grade of Specialization and Master and the Doctoral Theses in the different graduate degree routines in the University Pedagógic Experimental Libertador. In second place, to deepen in the nature of the feasible projects, the planning and execution of a project. Then, the stages are explained to carry out a feasible project and the difference with an investigation project. Finally, it is hoped to offer a novel method for the design of the proposal and the recommendations for their execution and pursuit.

Words Key: Studies of Graduate degree, Projects, Feasible Project, Works of Grade, Educational Investigation.

Contexto

El Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1990) señala que quienes aspiren obtener un título de Magíster o Doctor en la Universidad deben elaborar, según el caso, un trabajo de grado de maestría o una tesis doctoral y de acuerdo con el Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de esta Institución (UPEL, 1998) estos productos intelectuales pueden ser concebidos dentro de las siguientes modalidades: Investigación de Campo, Investigación Documental, Proyectos Factibles y Proyectos Especiales.

Sin embargo, la escasa información acerca del significado y los aspectos formales para realizar un proyecto factible ha generado una gran preocupación entre los profesores de las áreas Metodología de la Investigación e Investigación Educativa. Es por ello que el propósito de este trabajo está orientado hacia el análisis de las diferentes concepciones y el desarrollo, con énfasis en cada una de las etapas, de un Proyecto Factible.

Conceptualización

Diversos autores, entre ellos, BID (1979), Montaner (1967), Jesualdo (1968), Nerici (1971), Ilpes (1982), Segovia de T. (1993), Segovia (1995), Cerda Gutiérrez (1997), Arias (1998), Peña (2001), Feliu y Rios (2002), han estudiado la metodología de los proyectos en diferentes ámbitos. Como resultado de esta tarea existe un panorama histórico que refleja básicamente concepciones, modelos y estructuras.

El término proyecto es básicamente polisémico dado que se le relacionan diferentes usos y aplicaciones. Esta diversidad de significados lo convierten en un término impreciso.

Etimológicamente, el vocablo proyecto proviene del latín "proiectum", el cual se compone del prefijo "pro", que significa hacia delante e "iectum" que tiene el alcance de lanzar. Así, se podría entender como lanzar hacia delante. Esta acepción se refiere a uno de los significados que tiene la palabra: una idea de alcanzar un objetivo específico (Cerde Gutiérrez, 1997).

En muchas áreas del conocimiento existe coincidencia en que el término proyecto se relaciona con un medio para alcanzar un fin determinado a nivel operativo. Filosóficamente, al hablar del proyecto se hace referencia a una proyección espiritual o social del ser humano. Para sociólogos y antropólogos, el proyecto significa un medio para transformar una comunidad. Es decir, el proyecto puede ser una actitud o una realización. Así, Arias (1998) define el proyecto como un conjunto de ideas organizadas que pretenden alcanzar un objetivo, para lo cual se realiza una serie de actividades en forma planificada.

La administración de proyectos, de acuerdo con el modelo racional, es el resultado del análisis mediante la estrategia del sistema cerrado que tiene como meta una red monolítica de control. La racionalidad técnica ejecuta una metodología en secuencia con dependencia en cadena, es decir, la actividad Y sólo podrá realizarse luego de haberse completado la X, y así sucesivamente (Ilpes, 1982).

Desde el punto de vista del enfoque sistémico, el modelo de administración de proyectos proviene de la estrategia de sistemas abiertos, cuyo énfasis maneja el objetivo que tiene como meta, incorpora la incertidumbre y reconoce la interdependencia entre el proyecto y su medio. Así, el proyecto, desde el punto de vista sistémico, significa proponer la producción de un bien o la prestación de un servicio con el empleo de una determinada técnica, con la influencia del medio ambiente (organización), a fin de obtener cierto resultado (salida). Esta técnica presupone la indicación de los medios y recursos (entradas) necesarios para su realización (proceso) y la adecuación de los medios (a través de la retroalimentación) a los resultados o productos que han de lograrse (Gráfico 1) (BID, 1979).

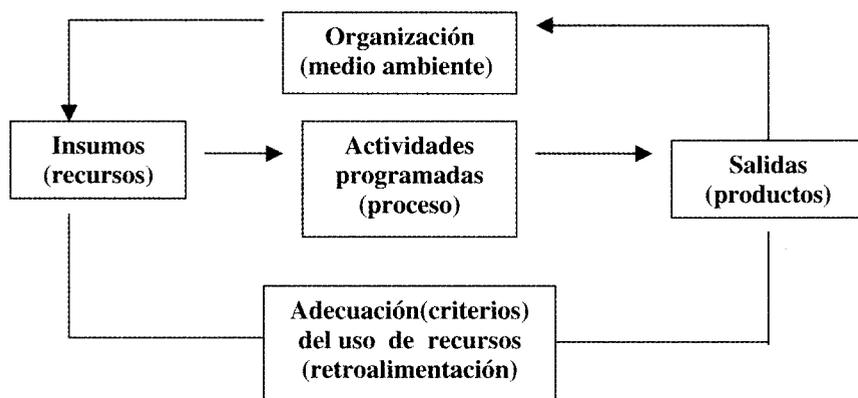


Gráfico 1. *Representación del proyecto factible en el método sistémico.*

Al considerar a la organización como un sistema, se hace necesario tomar en cuenta el entorno que la rodea dado que provee los insumos o entradas de recursos humanos, materiales, financieros y técnicos para posibilitar los bienes o servicios; de allí la importancia de prever a través de modelos, el comportamiento del entorno inmediato y general que rodea a la organización. Igualmente, la organización debe poseer medios de información que le permitan captar y adecuar sus procesos a cualquier cambio del entorno que pueda influir, por ejemplo: cambios políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc.

A través del análisis de sistemas se obtiene una visión de la interacción del sistema con su medio ambiente a través de la retroalimentación. Bajo este enfoque, Peña (2001) considera la gestión de proyectos como el proceso por el cual se planifica, dirige y controla el desarrollo de un sistema aceptable con un costo mínimo y dentro de un período de tiempo específico. También, Feliu y Rios (2002) aplican el análisis de sistemas al desarrollo de un Sistema de Información, proceso que realizan en tres etapas: a) el análisis de sistemas, b) diseño de sistemas y c) la implantación de sistemas.

En el contexto educativo, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) asume el reto de aplicar el Método de Proyectos de Aprendizaje, con base en el movimiento de la escuela nueva o activa (Fundamentos teóricos postulados por Dewey, Montessori, Decroly y Claparède) a fin de atender la demanda de apoyo académico en la educación de adultos. Su uso sistemático se ha dado en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) (Segovia de T., 1995).

Diversas definiciones del método de proyectos permiten apreciar la convergencia entre la vida y la educación de la persona. Kilpatrick, discípulo de Dewey afirma que “preparar para la vida es poner al niño en condiciones de proyectar, de buscar los medios de realizar sus propias empresas y realizarlas, verificando mediante la propia existencia el valor de la concepciones que está utilizando” (Segovia,1995, p.28). De esa forma, el individuo estará en condiciones de reafirmar su “programa de vida”. Montaner (1967) considera que el método de proyectos está adaptado a las exigencias de la enseñanza como preparación para la vida, con un elevado poder formativo al estimular la reflexión y la búsqueda de conocimientos. También, Jesualdo (1968) reconoce que el método de proyectos constituye una actividad espontánea y motivadora, cuya realización supone una acción personal, lógica y racional.

La evolución del manejo de este método considera la satisfacción de las necesidades y aspiraciones del individuo, de allí, Tochón define el proyecto como “el producto de una negociación destinada a producir una actividad de conjunto que pueda satisfacer los deseos individuales al mismo tiempo que cumplir fines sociales” (Segovia,1995, p.28).

Para Nérici (1971) esta consideración conduce a considerar cuatro tipos de proyectos orientados al logro de aprendizajes, constructivos, estéticos, problemáticos y formativos. Igualmente, el autor, menciona cinco etapas a cubrir en la ejecución del proyecto, el descubrimiento del problema, la definición y formulación del proyecto, el planteamiento y compilación de los datos, la ejecución y la evaluación del proyecto.

Al hacer referencia a las diferentes concepciones de proyectos, es imperante mencionar el proyecto pedagógico de plantel (PPP) y el proyecto de aula (PA), también, fundamentados en la corriente pedagógica Escuela activa y planteados en la Reforma educativa (ME,1998), con la finalidad de propiciar una metodología participativa que favorezca el trabajo docente con la integración de la comunidad y la escuela.

El Proyecto Factible y El Proyecto de Investigación

En muchas oportunidades, el término proyecto se confunde con otros que aparentan ser sinónimos, pero que en la práctica tienen ámbitos muy diferentes. Tal es el caso de las expresiones plan y programa. Para Stoner, Freeman y Gilbert (2000) el plan hace referencia a un amplio conjunto de fines, objetivos, estrategias, recursos, etc. para lograr el desarrollo de un

sector amplio (plan de desarrollo económico de un país o comunidad, plan de estudios). El programa es un conjunto de proyectos, con metas y objetivos de un plan que deben cumplirse en un tiempo determinado bajo la responsabilidad de una unidad u organización específica. El proyecto es la unidad operativa, específica e independiente de los programas. De esta manera existen diversas clases de proyectos: proyecto de desarrollo, proyecto de gobierno, proyecto de inversión social, proyecto de investigación, proyecto de aprendizaje, proyecto de plantel, proyecto de aula, proyecto de investigación, proyecto factible.

Operativamente en planificación, el proyecto se refiere a un conjunto de elementos, etapas y recursos interrelacionados que se diseñan para resolver problemas específicos. Por su parte, la metodología de la investigación, considera un proyecto como una propuesta viable de estudio o investigación con métodos y técnicas definidas.

Diversos autores han definido el significado de un proyecto de investigación. Así, para Sabino (1994), un proyecto de investigación es un plan definido y concreto de una investigación a realizar, con la especificación de sus características básicas. Sierra Bravo (1991) señala que el proyecto de investigación es la organización temporal y económica específica de todas las fases y operaciones de un proceso concreto de investigación. En líneas generales, el proyecto de investigación es una descripción concreta del estudio que se propone realizar un investigador, donde expresa lo que va a desarrollar (objetivos) y cómo lo hará (metodología). Es decir, la finalidad del proyecto de investigación es responder a interrogantes de investigación mediante la búsqueda de nuevos conocimientos.

Por otra parte, un proyecto factible, como su nombre lo indica, tiene un propósito de utilización inmediata, la ejecución de la propuesta.

En este sentido, la UPEL (1998) define el proyecto factible como un estudio "que consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales" (p.7). La propuesta que lo define puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos, que sólo tienen sentido en el ámbito de sus necesidades.

De igual manera, la Universidad Simón Rodríguez (1980) considera que un proyecto factible está orientado a resolver un problema planteado o a satisfacer las necesidades en una institución.

De las definiciones anteriores se deduce que, un proyecto factible consiste en un conjunto de actividades vinculadas entre sí, cuya ejecución permitirá el logro de objetivos previamente definidos en atención a las necesidades que pueda tener una institución o un grupo social en un momento determinado. Es decir, la finalidad del proyecto factible radica en el diseño de una propuesta de acción dirigida a resolver un problema o necesidad previamente detectada en el medio.

En cuanto a la realización de Trabajos de Grado, también existen ciertas diferencias en la presentación formal una vez se han finalizados, tanto en la modalidad de una investigación de campo, como en la modalidad de un proyecto factible. Así, el Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales (UPEL, 1998) precisa que, la presentación del trabajo final de la investigación de campo contiene las siguientes secciones: Introducción; el planteamiento del problema, que puede incluir, el contexto o antecedentes del estudio; los objetivos; la justificación del mismo; el marco referencial; la metodología, que trata del diseño de investigación, las variables e indicadores, la población y muestra, los instrumentos y el análisis de los datos. También, las limitaciones, los resultados, conclusiones, recomendaciones y la lista de referencias (Cuadro 2).

Sin embargo, para el proyecto factible no expresa claramente cómo debe presentarse la propuesta y el informe final, en virtud de lo cual se propone la siguiente estructura formal.

Con base en las diversas concepciones, el proyecto factible se desarrolla a través de las siguientes etapas: el diagnóstico de las necesidades, el cual puede basarse en una investigación de campo o en una investigación documental, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta; el procedimiento metodológico, las actividades y recursos necesarios para su ejecución y el análisis de viabilidad o factibilidad del proyecto (económica, política, social, entre otros) y la posibilidad de ejecución (González, 1996; Arias, 1998; UPEL, 1998; Álvarez, 2001).

De allí que el informe final del proyecto factible se conforma con los siguientes aspectos: Introducción, contexto de la situación, el planteamiento de la necesidad, los objetivos y la justificación del proyecto; el marco referencial, la metodología, el diagnóstico de necesidades, la formulación de la propuesta, el análisis de factibilidad, las recomendaciones y la lista de referencias. Además, en caso de que el proyecto refiera la evaluación de

propuestas, es necesario incorporar la descripción de los procesos, los resultados, las conclusiones y recomendaciones (Cuadro 1).

En consecuencia, el proyecto factible conforma un proceso de planificación en el cual la investigación es una etapa, que le proporciona información para sustentar la propuesta.

Algunos ejemplos de proyectos factibles manifiestan el contexto de las necesidades hacia cuya satisfacción están diseñados: *Programa para la formación de microempresarios en las menciones de Contabilidad y Mercadeo* (Valderrama, 2001). *Propuesta de estructura organizativa para una Unidad Educativa*. (Vera, 1993). *Estudio de factibilidad y propuesta de diseño curricular para crear la carrera corta de Educación en las menciones de Artes Industriales, Electricidad e Informática en Instituciones Universitarias del Estado Falcón* (Sánchez, 1998).

CUADRO 1

Diferencias entre proyecto de investigación y proyecto factible

CRITERIOS	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	PROYECTO FACTIBLE
Finalidad	Indagar acerca de un problema de investigación en un área del conocimiento.	Proponer la solución a un problema de tipo práctico o la satisfacción de necesidades de una Institución.
Objetivos	Se definen objetivos de investigación.	Se definen objetivos de acción, procesos o actividades.
Metodología	Se emplean técnicas e instrumentos propios de la investigación.	En cada etapa del proceso se emplean diferentes técnicas.
Secciones para su elaboración	Introducción Planteamiento del problema, Objetivos y Justificación de la investigación. Marco referencial Metodología Análisis e interpretación de los datos Limitaciones Resultados Conclusiones Recomendaciones Referencias	Introducción Contexto de la situación, Objetivos y Justificación del proyecto. Marco referencial Metodología Diagnóstico de necesidades Formulación de la propuesta Análisis de factibilidad Recomendaciones Referencias

Etapas para realizar el Proyecto Factible

A pesar de que los planificadores e investigadores coinciden en muchos aspectos relacionados con las etapas que integran un proyecto factible, existen muchas alternativas en esta materia. En consecuencia, se analizará cada una de las etapas que se manejan a fin de evitar confusiones.

Los esquemas de presentación de los proyectos factibles cambian según el área donde se ubican los propósitos que se persiguen, de esta manera un proyecto pedagógico difiere de un proyecto de inversión, un proyecto para la ejecución de un programa de capacitación de un proyecto para crear una microempresa. Sin embargo, independientemente de los nombres que se le asignen a cada etapa y el orden que se adopte en cada caso, los componentes del proyecto obedecen a ciertos criterios de organización y coherencia lógica, precisión y claridad (BID, 1979; Arias, 1991; Haynes, 1992; Rodríguez, 1992; Cerda Gutiérrez, 1997; Aguilar y Block, 1998; Arias, 1998).

Al iniciar el diseño de un proyecto factible, se plantean muchas interrogantes, cuyas respuestas indicarán las operaciones a realizar, las cuales se relacionan con la organización y estructura del mismo.

- A. ¿Qué hacer? Se determina la identidad, naturaleza y contexto del proyecto: social, económico, político y cultural. Se busca definir y explicar los objetivos que guían la acción.
- B. ¿Para qué hacerlo? Se relaciona con la contribución a la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad.
- C. ¿Por qué hacerlo? Se justifica el proyecto a través de una explicación sobre su importancia, viabilidad, sustento teórico, beneficiarios, interés, relevancia y motivo. También, se destacan las oportunidades actuales y a futuro que genera el proyecto.
- D. ¿Cómo hacerlo? Se incluyen todas las actividades a realizar durante el proceso, las estrategias y tareas como parte de un plan de acción en función de los objetivos propuestos.
- E. ¿Dónde hacerlo? Se especifica el lugar donde se ejecutarán las actividades como parte del proyecto.
- F. ¿Qué magnitud tiene? Se delimita el alcance cuantitativo del proyecto y su profundidad, el tipo de servicio que prestará o las necesidades que se propone satisfacer.

- G. ¿Cuándo se hará? Se refiere al tiempo que se requiere para llevar a la práctica el proyecto, el cual necesariamente será objeto de un control y delimitación cronológico.
- H. ¿Quiénes lo harán? Se especifican las competencias y preparación de los miembros que conforman el equipo de trabajo que pondrá en práctica el proyecto.s
- I. ¿Con qué medios y recursos se hará? Se precisan los recursos humanos, económicos, materiales y tecnológicos que se requieren para realizar el proyecto.
- J. ¿Qué sucede durante la ejecución? Se establecen los procesos de control, evaluación y seguimiento de cada una de las actividades a realizar.
- K. ¿Cuáles son las limitaciones? Se vinculan las fortalezas, amenazas y oportunidades del proyecto, a fin de elaborar un marco de recomendaciones para su ejecución o para su réplica.

Todo este conjunto de interrogantes resume los elementos fundamentales de un proyecto factible. A continuación se detalla cada una de sus etapas.

1. Título

Aporta una idea clara y precisa del proyecto, algunos datos e información sobre el tema o las instituciones que participan en el proyecto. Además, el título sirve como factor de motivación. Al comienzo se puede formular en forma tentativa y al finalizar se puede cambiar por uno más declarativo. Es importante destacar la conveniencia de formular en pocas palabras un título que caracterice temáticamente el proyecto.

2. Contexto

En esta sección se presenta la situación actual, el origen de la problemática, sus causas, las consecuencias de esta situación de mantenerse en un futuro y las posibles soluciones. Es importante resaltar la necesidad y el beneficio que aporta a la misma, el proyecto que se planifica.

En caso de que el proyecto sea institucional, se requiere toda la información relacionada con su creación, misión, políticas, valores, cultura, prioridades, relaciones con otras organizaciones, entre otros aspectos.

Sí el proyecto es realizado por una comunidad, un estudiante o un docente de una institución, tiene mayor significado señalar un marco social, que refiera aspectos organizativos, institucionales (legales), económicos, políticos de la comunidad en general.

3. *Objetivos*

Se definen puntualmente las metas, los objetivos a lograr y fines del proyecto. Un objetivo bien formulado debe transmitir lo que realmente se intenta realizar mediante el proyecto. Algunos autores, entre ellos Cerda (1997) y Rodríguez (1992) distinguen entre las diferentes acepciones que tiene el término objetivo. Una meta se trata de un fin hacia donde se dirigen las acciones del proyecto. Un propósito implica una intención y ello ayuda a entender las acciones a realizar. Un objetivo es un producto o resultado de una actividad. Alcanzar algo que se desea, se transforma en logro.

4. *Justificación*

Tiene como propósito describir las razones por las cuales se realiza el proyecto, además la importancia y aportes del proyecto en términos de motivación, relevancia, utilidad, beneficio, viabilidad, entre otros aspectos. Es decir, se trata de argumentar técnicamente que existe:

- a) Una necesidad que debe ser satisfecha o
- b) Un problema que debe ser solucionado.

En este aspecto es crucial tener claridad respecto a que se trabaja sobre *Problemas* y no *Síntomas*.

Por ejemplo, ante la situación de desempleo, el síntoma es la escasez de disponibilidad de recursos económicos con que cuenta un individuo, y el problema es la poca capacidad de la sociedad y de la economía de generar oportunidades de empleo. Una solución efectiva propondría la apertura de dichas oportunidades.

- El proyecto tiene como propósito satisfacer la necesidad o resolver el problema.
- Existen argumentos sociales, políticos, económicos, legales, técnicos y humanos que justifican la prioridad de atender la satisfacción de esta necesidad o la solución de este problema.

- El procedimiento y las estrategias que se proponen para desarrollar el proyecto son las adecuadas.
- La necesidad o el problema se justifica con base en un diagnóstico previo de la situación.
- El proyecto es viable en cuanto al tiempo y los recursos económicos, humanos, materiales y tecnológicos.
- Operativamente, un argumento sólido que se puede esgrimir para justificar la propuesta son los resultados del diagnóstico de necesidades que dan origen al proyecto, así como, el análisis de factibilidad. De manera que, una vez diseñada la propuesta se retomará este punto a fin de completar los argumentos que señalan la importancia del proyecto.
- Existen oportunidades actuales y a futuro que genera el proyecto.

5. *Marco referencial*

En esta etapa se analiza el enfoque teórico pertinente para encuadrar la metodología por desarrollar, el diagnóstico de las necesidades y la formulación de la propuesta, así como el análisis de factibilidad.

6. *Metodología*

Esta etapa hace referencia al plan de trabajo, la secuencia y actividades por realizar a fin de lograr los objetivos propuestos. En primer lugar, se define la modalidad de investigación a través de la cual se desarrolla el proyecto factible, así como el tipo de investigación, documental o de campo, que le brindará apoyo técnico (UPEL, 1998). En el caso del proyecto factible, además, se requiere identificar el método que se empleará para realizar el diagnóstico de necesidades y el análisis de factibilidad.

En segundo lugar se procede a delimitar y caracterizar la población y muestra que participará en la recolección de la información tanto para el diagnóstico de necesidades, como el análisis de factibilidad.

A continuación se describe la técnica (por ejemplo, la entrevista) o el instrumento (por ejemplo, el instrumento de discrepancias) por aplicar, a fin de obtener la información necesaria. La entrevista tiene un propósito definido por lo que requiere de planificación. La finalidad de la entrevista condiciona la estructura de la misma, que por lo general, cuando se trata de detectar opiniones,

como en el caso del proyecto factible, la entrevista semi-estructurada permite repreguntar y sondear con diferentes enfoques, a fin de descubrir la respuesta.

Luego, se describe el instrumento por aplicar, su elaboración, estructura y propósito. Para la construcción del instrumento es de suma utilidad categorizar, y no necesariamente operacionalizar las variables, los elementos, contenidos o unidades que participan en la necesidad por satisfacer o el problema por resolver, mediante el proyecto. Es importante resaltar que, en el proyecto factible no se manipulan variables, sólo en casos específicos, en la etapa del diagnóstico de necesidades o análisis de discrepancias dada la naturaleza de la temática objeto de estudio. (Kaufman, 1991).

Se denomina categorizar a la clasificación o conceptualización de un término claro e inequívoco, contenido o idea central de una unidad temática (Martínez, 1996). Posteriormente, se hace mención a la validez y confiabilidad, como los criterios de calidad que reúnen las técnicas y los instrumentos por utilizar en la búsqueda de la información.

7. Diagnóstico o Evaluación de necesidades.

De acuerdo con Kaufman (1991), la identificación de necesidades es un análisis de discrepancias determinado por las dos posiciones extremas de: ¿Dónde estamos actualmente? y ¿Dónde deberíamos estar?

La evaluación de necesidades (análisis de discrepancia) debe tener al menos dos características:

1. Los datos deben ser representativos de todas las unidades de la realidad por evaluar.
2. Toda determinación de necesidades es temporal.

Existen varias metodologías para realizar una evaluación de necesidades, tales como la sugerida por Kaufman (1991) y Churman (1978) (citado en Villarroel, 1979).

Kaufman (1991) identifica tres procedimientos o modelos de evaluación de necesidades: (a) un modelo inductivo I, (b) un modelo deductivo D y (c) un modelo clásico C.

- a) El modelo inductivo, tipo I, tiene como punto de partida la determinación de metas y objetivos para la educación y los programas se basan en los datos recolectados por el análisis de

discrepancias entre las conductas existentes y las expectativas. Los programas deben conciliar las discrepancias.

- b) El modelo deductivo, tipo D, parte de las metas y declaraciones de resultados existentes y de allí deduce el programa educativo. El punto de partida es la identificación de las metas existentes para la educación, de allí se definen criterios o indicadores representativos para medir ciertas conductas que reflejen si las metas se han alcanzado satisfactoriamente o no.
- c) El modelo clásico, tipo C, se inicia con la declaración general de metas y continúa con el desarrollo de un programa educativo que se aplica y evalúa.

Los pasos recomendados por Churman son: (a) Identificación de las finalidades que deben ser objeto de evaluación. (b) Elaboración del instrumento. (c) Aplicación y análisis de los resultados y (d) Establecimiento de las prioridades.

Para la elaboración del instrumento se formulan preguntas cerradas basadas en escalas a fin de determinar lo que "Es" y lo que "Debe ser". En el caso de diagnosticar las necesidades según la opinión de los participantes, la escala que mejor se adapta es la evaluación sumaria de Likert, tal como lo recomiendan Pallarés (1972); Salcedo (1978) y Villarroel (1979).

En este sentido, el instrumento para diagnosticar necesidades emplea enunciados de objetivos, que los sujetos deben responder en las escalas de Likert, el grado de importancia que el objetivo debe cumplir (Deber Ser) e igualmente el grado de importancia dado al objetivo actualmente (Es). Esto implica que cada objetivo tiene dos respuestas.

La validez del instrumento, generalmente, se hace a través del juicio de expertos, tal como lo recomienda Guba (1981). El índice de confiabilidad se determina mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

8. *Formulación de la propuesta*

La elaboración de la propuesta es el producto final del procesamiento de los insumos obtenidos a través del diagnóstico o evaluación de necesidades, mediante entrevistas o la aplicación de instrumentos de discrepancias. Puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos, entre otros, que represente la solución a la necesidad previamente detectada.

9. *Análisis de factibilidad o viabilidad*

Se refiere a la posibilidad real de ejecución de la propuesta, en términos del grado de disponibilidad de recursos humanos, infraestructura, económicos, materiales, equipos y otros, necesarios para su funcionamiento. Se recomienda (Churman, 1978; Salcedo, 1978; Villarroel, 1979) la aplicación de un instrumento específicamente para estos aspectos, con el uso de la escala Likert.

10. *Recomendaciones*

En esta sección el autor ofrece su aporte en cuanto a sus sugerencias y estrategias que conduzcan a optimizar la ejecución exitosa de la propuesta.

A manera de conclusión

En el desarrollo del estudio se expuso la conceptualización del proyecto factible, mediante una revisión de la evolución histórica del significado de un proyecto en diferentes contextos y modelos teóricos.

Luego, se hace un análisis con el fin de establecer las diferencias entre la presentación formal de un proyecto factible y una investigación de campo, ambos, como modalidades de trabajos de grado conducentes a obtener un título de postgrado. Al respecto, se ofrece una propuesta de estructura formal para el informe final del proyecto factible, a fin de llenar un vacío existente y proporcionar una herramienta a los profesores de Metodología de la Investigación, tutores y tesis de las diferentes Instituciones de Educación Superior.

Finalmente, se analiza en profundidad cada una de las etapas del proyecto factible. Las etapas de ejecución y evaluación de la propuesta podrían ser el tema para otro artículo.

Referencias

- Aguilar, J.A. y Block, A. (1998). *Planeación escolar y formulación de proyectos*. México: Editorial Trillas.
- Alvarez, G. (2001). *Facilitando Trabajos de Grado*. Material de apoyo del Taller Introductorio Básico para un proceso de Tutoría de Trabajos de Grado. Caracas: IMPM.

- Arias, F. G. (1998). *Tesis & proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- Arias, J. (1991). *Guía de proyectos de inversión*. Caracas: Autor.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1979). *Proyectos de desarrollo. Planificación, Implementación y Control*. Volumen I. México: Editorial Limusa.
- Cerda G., H. (1997). *Cómo elaborar proyectos*. Santa Fe de Bogota: Cooperativa editorial magisterio.
- Feliu, E. y Ríos, M. (2002). *Propuesta de un modelo de sistema de información gerencial para mejorar el proceso de selección de personal en la dirección de relaciones de trabajo de la Universidad de Carabobo*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/sigselecc.htm> [Consulta:2002,Octubre 29].
- González, F. (1996). Proyectos especiales. Ideas para su conceptualización. *Investigación y Postgrado*, 11, (1) pp.127-144.
- Guba, E. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haynes, M. E. (1992). *Administración de proyectos*. México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- Ilpes (1995). *Guía para la presentación de proyectos*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Jesualdo, (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas: EBUC.
- Kaufman, R.A. (1991). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (1998). *Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana*. Caracas: ALAUDA-ANANAYA.
- Montaner, M. (1967). *Nuevas corrientes didácticas*. Caracas: Distribuidora Horizontes.
- Nérci, I.G.(1971). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Pallarés, M. (1972). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Madrid: Editorial CEAC.

- Peña, R. (2001). *Gestión de Proyecto*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/gestioproyecto.htm> [Consulta: 2002, Octubre 29].
- Reglamento de Estudios de Posgrado Conducentes a Títulos Académicos (Resolución No.89-83-791, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (1989, Noviembre,8). *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Marzo 7, 1990.
- Rodríguez, A. (1992). *Formulación, seguimiento y evaluación de proyectos*. Caracas: Fundación escuela de gerencia social.
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Panapo.
- Salcedo, H. (1978). *La evaluación de necesidades: Un procedimiento para su realización*. Material mimeografiado. Caracas: UCV.
- Sánchez, N. (1998). *Propuesta de Diseño Curricular para crear la carrera corta de Educación en las menciones de Artes Industriales, Electricidad e Informática en Instituciones Universitarias del Estado Falcón*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco. Caracas.
- Segovia, L. (1995). *El método de proyectos como estrategia de aprendizaje y de promoción del cambio a nivel de micro-espacios sociales. Aspectos históricos-pedagógicos*. Caracas: CEPAP/UNESR.
- Segovia de Torres, E. (1993). *La metodología de proyectos. Estrategias para su uso en el contexto educativo*. Caracas: CEPAP/UNESR.
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Stoner, J; Freeman, R.E. y Gilbert, D.R. (2000). *Administración*. México: Prentice-Hall.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Universidad Simón Rodríguez (1980). *Alcances generales sobre técnicas andragógicas de aprendizaje*. Caracas: Autor.
- Valderrama, X. (2001). *Formación de microempresarios en las menciones de Contabilidad y Mercadeo*. Trabajo de grado de maestría no

publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco. Caracas.

Vera, B. (1993). *Propuesta de estructura organizativa para una Unidad Educativa*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas.

Villarroel, C. (1979). *Evaluación de necesidades*. Temas de educación, 1. Caracas: UCV.

INFORME COMISIÓN INSTITUCIONAL INVESTIGACIÓN
PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL
SISO MARTÍNEZ. COHORTES 1998 Y 1999

Resumen del Informe Preliminar de la Comisión Nacional del CNU-OPUSU-NUDIDE y del Complemento que presenta la Coordinación de la Comisión Nacional UPEL. Análisis de los datos del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Evelina Tineo Deffitt
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, UPEL.

RESUMEN

La investigación sobre el perfil del estudiante universitario venezolano tiene como propósito establecer las características socioeducativas de la población estudiantil que ingresa a la Universidad, a fin de desarrollar un sistema de información permanente a partir del cual derivar insumos para la planificación y toma de decisiones en el contexto Universitario. Coordinada por el CNU-OPUSU-NUDIDE, la Comisión Nacional a cargo de la investigación señala los lineamientos para su ejecución. El presente informe, basado en el elaborado por esa Comisión y el realizado por el Coordinador de la Comisión Nacional UPEL, refleja los resultados obtenidos durante las cohortes 1998 y 1999 sobre la aplicación de la Fase I de la investigación, a partir de los cuales se identifican las características más relevantes del estudiante upelista "José Manuel Siso Martínez".

Palabras clave: Perfil del estudiante, condiciones socioeducativas del estudiante

Formless Commission Institutional Investigation Profile of the Student University Pedagogic Institute of Miranda José Manuel Siso Martínez. Cohorts 1998 and 1999

ABSTRACT

The investigation on the Venezuelan university student's profile has as purpose to establish the student population's educational social characteristics that it enters to the University, in order to develop a system of permanent information starting from the one which to derive inputs for the planning and taking of decisions in the University context. Coordinated by the CNU-OPUSU-NUDIDE, the National Commission in charge of the investigation points out the limits for its execution. The formless present, based on the one elaborated by that Commission and the one carried out by the Coordinator of the National Commission UPEL, reflective the results obtained during the cohorts 1998 and 1999 on the application of the Phase I of the investigation, starting from which the student's upelista more outstanding characteristics are identified "José Manuel Pilfers Martínez."

Key words: The student's profile, the student's educational social conditions

Introducción

La investigación sobre el perfil del estudiante universitario tiene como propósito establecer las características socioeducativas de la población estudiantil que ingresa a la Universidad, a fin de desarrollar un sistema de información permanente a partir del cual derivar insumos para la planificación y toma de decisiones en relación con las políticas, programas y actividades que se ejecutan en la actualidad, vinculados con la administración del currículo, la carrera cursada, el rendimiento académico, la movilidad horizontal y vertical en la Institución, la formación preuniversitaria, la eficacia de los programas de Desarrollo Estudiantil, el costo de la formación universitaria, la pertinencia de las políticas de ingreso y de permanencia del estudiante, entre otros.

Esta investigación nació de las recomendaciones emanadas de las IX Jornadas de la Sociedad Venezolana de Asuntos Estudiantiles (SOVAES), realizadas en 1996, las cuales fueron acogidas por el Núcleo de Directores de Desarrollo Estudiantil (NUDIDE), ente que designó una Comisión Nacional que se encargó de elaborar el programa de investigación.

Es una investigación nacional, en la cual participan catorce universidades oficiales y tres privadas, coordinadas por una Comisión Nacional que diseña

los lineamientos y políticas para el avance de la misma. Esta Comisión a su vez tiene una representación local en cada Universidad, que ejecuta los lineamientos señalados.

El programa de investigación se realizará por fases determinadas mediante la jerarquización de las unidades temáticas. Se plantea la ejecución de tres fases correspondientes a cada nivel de la jerarquía, según el esquema siguiente:

CUADRO 1
Fases de la investigación

Fase III	Creatividad	Recreación	Vocación		
Fase II	Desempeño Académico	Autopercepción	Relaciones Interpersonales	Motivación	Valores
Fase I	Condiciones Socioeconómicas	Estrategias de Aprendizaje	Formación Preuniversitaria	Características Demográficas	Características de Salud

El presente informe reporta los resultados de las aplicaciones de los años 1998 y 1999, correspondiente a la Fase I. Se basa en el Informe Preliminar, realizado por la Comisión Nacional del CNU-OPSU-NUDIDE (1999), y el Complemento a este Informe presentado por el Coordinador Nacional UPEL, Lic. Mauro D'Ovidio (1999, 2000), a partir de los cuales se analizan los datos correspondientes al Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

MARCO TEÓRICO

El estudiante universitario venezolano

Como objeto de estudio, el estudiante universitario venezolano se aborda desde un punto de vista evolutivo, que incluye aspectos de orden cronológico, psicológico y de salud física, desde un punto de vista socioeconómico y desde un punto de vista educativo y formativo.

En esta perspectiva, la investigación durante su primera fase pretende determinar las características demográficas y de salud, las

condiciones socioeconómicas, aspectos de la formación preuniversitaria y las estrategias de aprendizaje para dar identidad al estudiante universitario venezolano.

Generacionalmente, se define al estudiante universitario como un "joven", cuya condición cronológica va desde los 15 hasta los 24 o 29 años.

Es importante destacar la connotación que ser "joven" representa en la actualidad, de acuerdo con Casanova (citado en CNU-OPSU-NUDIDE, 1999), para quien los jóvenes enfrentan un escenario marcado por la crisis, no sólo económico, sino sobre todo, la crisis del modelo de modernización que permitió a las generaciones anteriores acceder a la formación educativa profesional y con ella al bienestar económico. La juventud hoy día muestra un alto índice de deserción escolar y desempleo, y la que puede incorporarse a la educación superior se encuentra con la devolución social de las profesiones ayer prestigiosas, además de la frustración económica como jóvenes profesionales. Es en este contexto donde se sitúa el estudiante universitario venezolano.

Aspectos Demográficos

Las variables para determinar las características demográficas del estudiante universitario venezolano, son: sexo, edad, lugar de nacimiento, estado civil, lugar de residencia del grupo familiar, dirección de residencia y situación de habitabilidad de la vivienda del estudiante.

Estratificación Social

Según Tumin (CNU-OPSU-NUDIDE, 1999) la estratificación social es la organización de cualquier sociedad en jerarquías de posiciones que son desiguales en relación al poder, la propiedad, la evaluación social, entre otros elementos, lo cual identifica a las personas como pertenecientes a un estrato determinado, en razón de lo que es su estilo de vida y la forma como lo reflejan.

Existen dos grandes corrientes teóricas que explican la estratificación social, la de Marx (CNU-OPSU-NUDIDE, 1999), para quien las clases sociales se desarrollan sobre la base de diferentes posiciones que desempeñan los individuos en el plano productivo de la sociedad, y la de Weber (CNU-OPSU-NUDIDE, 1999), quien reconoce que el control de la

propiedad es determinante en las oportunidades de vida de un individuo o de una clase, pero agrega otras dimensiones: el poder y el prestigio.

Estos aspectos sientan las bases para la creación de las jerarquías en las sociedades, a partir de las cuales se han originado métodos para tratar de evidenciar las variables que dan cuenta de estas diferencias. Uno de éstos es el ideado por Marcel Gaffar, el cual fue modificado para ajustarlo al país por Hernán Méndez Castellano (CNU-OPUSU-NUDIDE, 1999) .

Más recientemente, Fausto Izcaray (CNU-OPUSU-NUDIDE, 1999) diseñó una serie de "índices de consumo", la cual da cuenta de los distintos estilos de vida que se evidencian al analizar el consumo diferenciado de bienes y servicios.

También se han empleado otros indicadores avalados internacionalmente por las Naciones Unidas, como son los Indicadores de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y el Método de líneas de pobrezas (CEPAL).

En el nivel de Educación Superior se adaptó la Metodología de Gaffar, modificada por Méndez Castellanos, a la realidad universitaria, la cual se combinó con la concepción de los índices de consumo propuesto por Izcaray y con los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) para conformar la metodología CACOVE, creada en 1985 por los profesores Margarita Becerra de Fernández y Amilcar Castellanos (CNU-OPUSU-NUDIDE, 1999) de la Universidad del Zulia.

Esta propuesta teórica fue actualizada por la Comisión Nacional Investigación Perfil del Estudiante Universitario, a los efectos del presente estudio, tomando las siguientes variables: nivel de instrucción de los padres, tipo de trabajo de quien realiza el mayor aporte del grupo familiar, fuente principal de ingresos del grupo familiar, cantidad de personas que habitan en la vivienda, condiciones de habitabilidad del estudiante, equipamiento de la vivienda del grupo familiar, servicio de salud usado con más frecuencia.

Aspecto Salud

Según la Organización Mundial de la Salud, en la Carta de Otawa para la promoción de la salud del año 1996 (CNU-OPUSU-NUDIDE, 1999), se establece que para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio

ambiente. En la presente investigación, la salud física se estimó en relación con aspectos referidos a sintomatologías asociadas con el funcionamiento de los diferentes sistemas corporales.

Nutrición

Es la ciencia que se ocupa de los alimentos, los nutrientes y las otras sustancias que aquellos contienen; su acción, interacción y balance en relación con la salud y enfermedad, así como los procesos por medio de los cuales el organismo ingiere, digiere, absorbe, transporta, utiliza y excreta sustancias alimenticias. Además, debe ocuparse de aspectos sociales, económicos, culturales, y psicológicos relacionados con los alimentos y la alimentación (Behar, CNU-OPSU-NUDIDE,1999).

El estado de nutrición de una comunidad y de sus miembros es el resultado de una serie de factores interrelacionados que pueden clasificarse en aquellos que afectan la disponibilidad de alimentos (su producción, importación, exportación, características ecológicas, etc), aquellos que afectan su consumo (hábitos alimenticios, ingresos económicos, educación, etc.), y por último aquellos que afectan la utilización de los nutrientes contenidos en los alimentos (presencia de enfermedades, saneamiento ambiental, digestibilidad de algunos alimentos).

Un adecuado estado nutricional está estrechamente ligado a la preservación de la salud y por ende, al mejoramiento del bienestar o de la calidad de vida de la población.

Para explorar esta área se tomaron variables relacionadas con la producción y conservación de alimentos, así como los hábitos de selección, preparación y consumo de alimentos por parte de los estudiantes.

Salud Mental

Desde una visión holística, la definición de salud mental debe involucrar tanto al individuo como al medio en un ángulo antropológico – histórico, ontogenético y filogenético, ya que las reacciones que manifiesta no dependen sólo de estímulos actuales que generan respuestas concretas, sino de la valoración de las situaciones y del impacto de las respuestas según las circunstancias altamente subjetivas tanto del individuo como del momento que vive, en donde vive y con

quienes vive. En uno y otro caso, son puntos referenciales y, en ese momento, culminantes de procesos dinámicos y continuos, y no meros cortes transversales que puedan aislarse y analizarse para determinar variables de valor cuasi-absoluto, que establecerían las relaciones funcionales y/o causales de tipo estímulo-respuesta o de otra índole. A objeto de esta investigación se pretende puntualizar las influencias tanto endógenas como exógenas, que de alguna manera tipifican la estructura de funcionamiento mental y que pueda resultar decisivo tanto en la vida estudiantil (en lo personal) como en la vida profesional (en lo social). Para la evaluación de esta área se utilizó la prueba GHQ 28 de Goldberq.

Formación Preuniversitaria

Se entiende como el resultado de las interacción de los eventos previos que ha vivido el estudiante desde su niñez hasta el ingreso a la Educación Superior, capaces de permitir el logro de las habilidades, conocimientos y el cumplimiento de las expectativas de desarrollo que plantea este nivel educativo.

Para los fines de esta investigación se considera este aspecto en dos dimensiones: la curricular y la extracurricular.

La formación preuniversitaria curricular comprende la acción del conjunto de los elementos de formación contemplados en planes educativos formales, cumplidos por el estudiante antes de su ingreso a la Educación Superior.

La formación preuniversitaria extracurricular se entiende como el resultado de las actividades de formación alcanzadas en procesos diferentes a los planificados y desarrollados en lo que se conoce como sistema escolar formal.

Estrategias de Aprendizaje

En el contexto educativo en general el aprendizaje es uno de los procesos básicos que permite al estudiante el logro de los objetivos educacionales, la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para un ejercicio exitoso de la profesión y en sentido general, una preparación para enfrentar la realidad sociocultural.

Se define aprendizaje como un proceso integral que involucra a la persona total en interacción activa con su contexto, que genera cambios de relativa permanencia a nivel conductual, cognoscitivo, afectivo y motor.

Para la presente investigación se plantea el abordaje del aprendizaje desde la perspectiva del enfoque cognitivo de la fenomenografía, la cual pretende integrar dentro de una base cognitiva la visión contextual e integral del ser humano. Es una tendencia reciente dentro del área del aprendizaje en educación superior y propone una teoría que intenta explicar la complejidad del mismo, a través del abordaje de los modos de experiencia y formas de pensamiento propios del estudiante universitario, que caracterizan su proceso de aprendizaje. A partir de la misma se ha desarrollado un sistema complejo de aproximación al estudio, que implica las intenciones y acciones para responder a las demandas percibidas de una tarea específica y en un contexto particular, lo cual se ha denominado "orquestración", que implica una estructuración peculiar de los diferentes procesos implícitos del aprendizaje del estudiante, variantes en grado en función de una respuesta al contexto percibido por el estudiante. El modelo de orquestración incluye aspectos como motivación, estrategias, proceso y estilo y percepciones contextuales (Meyer, Dunne y Richardson, 1994. Meyer, 1995, CNU-OPSU-NUDIDE, 1999). La motivación abarca la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la motivación al logro y el miedo al fracaso.

Las estrategias de aprendizaje se refieren a la aproximación profunda, la aproximación estratégica, memorización y fragmentación, vinculadas con la intención del sujeto de procesar un material en función de aspectos como el nivel de complejidad, las exigencias del profesor, etc.

Los procesos de aprendizaje se relacionan con procesos cognitivos como aprendizaje por comprensión, por operación y otras variables asociadas, como el uso de la evidencia, relación de ideas, estudio desorganizado, apego al sumario, y patologías del aprendizaje como improvisación y "globetrotting".

En cuanto a las percepciones contextuales, incluyen las siguientes subescalas: habilidad para manejar libros, conciencia de las evaluaciones y percepción del aprendizaje como una "carga pesada".

Los aspectos señalados se organizan holísticamente para determinar las orquestraciones en el ámbito individual y grupal. Una orquestración de

significado se caracteriza por la presencia de un aprendizaje por comprensión, aproximación profunda vinculada a una motivación intrínseca y al uso de la evidencia y la vinculación de ideas. Estas características unidas a una percepción profunda del contexto del aprendizaje, dan como resultado estudiantes exitosos. Contrariamente, una aproximación superficial unida con apego al sumario, estudio desorganizado, imprevisión y un componente motivacional de miedo al fracaso, se asocia experimentalmente al bajo logro académico.

La otra teoría para el abordaje del aprendizaje en los estudiantes universitarios es la del superaprendizaje, definido éste como una estrategia para optimizar los niveles de aprendizaje mediante una armonización entre el cuerpo y la mente, en un contexto libre de estrés. Bajo este método se ha podido identificar un conjunto de variables que influyen positivamente en la calidad de la huella mnémica. En primer lugar, la estimulación de ambos hemisferios cerebrales a través de la visualización, la música, la dramatización, para permitir que la información que se aprende incluya la utilización de varios canales perceptivos en forma integral. En segundo lugar crear un contexto de motivación que permita aprender con alegría. En tercer lugar, liberarse del estrés mediante ejercicios de respiración, relajación y visualización. En cuarto lugar, acompañar el proceso de aprendizaje con el uso de la música barroca.

En la presente investigación se exploraron las estrategias de aprendizaje a través del Cuestionario de Orquestación de Aprendizaje de H. Meyer (Approach Studying Inventoty – ASI -), escala reducida de 32 ítems diseñada por Albornoz y el Cuestionario de Superaprendizaje de Luisa de Vargas (CNU-OPSU-NUDIDE, 1999).

MÉTODO

Tipo de investigación: Descriptiva.

Población UPEL: Cohorte 1998: 5.711 - Cohorte 1999: 5.352

Muestra I.P.M. Siso Martínez: Cohorte 1998: 288: 5.1% de la población UPEL.

Cohorte 1999: 194: 3.6 % de la población UPEL.

Cuadro 2: Cantidad de participantes por Sedes del I.P.M José Manuel Siso Martínez

	No. de inscritos		No. de participantes		% de representación	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
Sedes	1998	1999	1998	1999	1998	1999
La Urbina	327	412	71	159	25%	38%
Cúa	264	234	150	172	52%	40%
Río Chico	98	121	67	91	23%	22%
	689	767	288	422	100%	100%

Es importante señalar que a pesar de la cantidad de participantes antes enunciada (Cuadro 2) sólo se tomaron las encuestas totalmente respondidas, lo cual arrojó por cohorte la cantidad de 288 estudiantes, en 1998; y 194 en 1999.

Instrumentos

Cuadernillo de preguntas investigación perfil del estudiante universitario, con ítemes referidos a los aspectos demográficos, de estratificación social, de salud física, nutricional y mental, de formación preuniversitaria y de estrategias de aprendizaje.

Procedimiento

La aplicación de este instrumento en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez se hizo durante las tres (3) primeras semanas de los períodos académicos 1998-II y 1999-II a grupos de treinta estudiantes, previamente convocados durante la Jornada de Inducción Universitaria. Auxiliares de investigación, entre los que se contaron profesores integrantes de la Comisión Institucional para la investigación, otros colaboradores y participantes del Programa de Generación de Relevo, así como estudiantes asesores, dieron las instrucciones para el llenado de las respectivas hojas de respuestas. Se tomó asistencia a los estudiantes encuestados y posteriormente, las hojas de respuestas se enviaron a la Dirección de Desarrollo y Bienestar Estudiantil, ente que se encargó de hacerlas llegar a la OPSU, para la lectura óptica de las mismas.

Procesamientos de los datos

La captura de los datos se realizó mediante un software especialmente diseñado para la investigación por la OPSU, de donde se generó un archivo

tipo ASC II, que se convirtió a un archivo de formato DBF (Archivo de Base de Datos). Para el procesamiento del archivo DBF se empleó el paquete estadístico SPSS versión 7.5 para Windows.

Análisis de los datos

Con base en estadísticas descriptivas como frecuencia simple, porcentajes, medias aritméticas, se presentan a continuación los aspectos más relevantes de la población estudiantil del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, en relación con los resultados generales de la UPEL y de las otras Universidades.

RESULTADOS

Del total de la cohorte 1998 inscrita en el Instituto, 689 estudiantes, sólo participaron en la investigación 288, lo cual representa un 41.8% de la población. Similar situación presenta la cohorte 1999, en la que de 767 inscritos participaron 422, con una representación de 55% aproximadamente. Es de señalar que al observar el porcentaje de participación por Sede, Nueva Cúa presenta la mayor proporción de estudiantes, 52 % en 1998 y 40% en 1999, seguido por La Urbina con un 25% y 38%, respectivamente. La menor representación la tiene la Sede de Río Chico con 23% y 22% en cada cohorte. Estos datos reflejan además, que la mayor participación de los estudiantes de la Sede Nueva Cúa determinará las características identificadoras de la población estudiantil del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en esta investigación, lo cual reflejaría de manera parcial la realidad que probablemente pudiera presentar la configuración estudiantil proveniente de tres condiciones regionales diferentes, con todos los elementos propios que tal situación genera.

Aspectos Demográficos

La población estudiantil del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez cuenta con un 15.55 % de integrantes sexo masculino y 84.5 % de sexo femenino aproximadamente. Esta situación es similar para toda la UPEL, y contrasta con la situación del resto de la Universidades, en las que aunque prevalece la población femenina se evidencia una mayor proporción masculina.

Aun cuando en el Instituto Pedagógico de Miranda se mantiene la preponderancia del sexo femenino, al compararlo con los otros Pedagógicos presenta una proporción masculina ligeramente mayor. Este aspecto pudiera asociarse con la oferta de las especialidades de Electrónica Industrial, Mecánica Industrial y Electricidad Industrial, de mayor demanda masculina; y el programa de profesionalización de docentes en servicio.

En relación con la edad, el estudiante del Siso Martínez supera los 20 años y correlaciona con la edad promedio UPEL, que es de 23.73 años, lo cual difiere significativamente de la edad promedio de otras Universidades ubicada alrededor de los 17.9 años.

La mayor presencia de adultos en el Siso Martínez pudiera relacionarse con el programa de profesionalización docente, la modalidad de estudios y la ubicación extraurbana de las Sedes de Río Chico y Nueva Cúa.

La condición etaria se vincula con el estado civil, en el que se encuentra un 22.8 % de estudiantes casados, y 4.8 % unidos, para un total de 27.6 % aproximadamente de estudiantes con cargas familiares. Esta cifra muestra una diferencia relativa con el promedio UPEL de casados, que se sitúa en 18.3 % y contrasta significativamente con el promedio de otras Universidades, en las que los casados representan sólo el 11.4 %.

En condición de soltero, el Siso Martínez tiene 71.7 % y 0.7 % divorciado aproximadamente.

Asimismo una alta proporción de estudiantes habita con sus padres (más de 50 %) y más del 80 % emplea el transporte público. Similares características se aprecian en la UPEL y en las otras Universidades. Se estima que las áreas de influencia del Instituto así como la modalidad de estudios, favorecen un fácil acceso a sus instalaciones, satisfecho a través del transporte público. De igual manera, la posibilidad de concentrar el horario en determinados días de asistencia durante la semana, propiciaría la permanencia del estudiantado con su grupo familiar.

Estratificación Social

Tomando en cuenta el ingreso mensual del grupo familiar, aproximadamente el 5.2% de la población estudiantil Siso Martínez pertenece a la clase media-alta; 35.2% a la clase media-media, 50.8% a la media-baja y 0.5% califica como pobreza. Es el único Instituto de la UPEL que refleja

estudiantes en esta última condición, y en relación con los demás estratos sociales se mantienen similares características en toda la UPEL. De igual manera, el tipo de trabajo del jefe de familia corresponde en un 56 % a obrero calificado y 32 % como empleado medio. En cuanto al número de integrantes de la familia, un alto porcentaje supera los cinco miembros. Estos elementos ubican a la población estudiantil Siso Martínez en los estratos medios bajo de la escala social.

La condición social del estudiante de educación tal como lo reflejan los datos anteriores, se ha evidenciado en estudios precedentes realizados por autores como Payer (2000) y Cortázar (1999).

Condición laboral del estudiante

Aproximadamente el 50% de los estudiantes del Siso Martínez se encuentran en condición de empleo, de los cuales 62.8% son de sexo masculino y 33.6% de sexo femenino. Al analizar el tipo de trabajo que ejecutan, un 20.4% se dedica al trabajo informal, 6.2% se desempeña como obrero no calificado, 8.8% como obrero calificado o pequeño comerciante, 61.9% como empleado medio, oficinista, maestro o profesor de Educación Media y 2.7 % como mediano empresario o gerente medio. Estos datos no difieren significativamente de las características reflejadas por la UPEL en general, aunque sí contrastan con las aportadas por el resto de las Universidades en las que un 90.8 % de los estudiantes no trabajan.

Aspecto Salud

Los datos son similares a los hallados para el resto de las Universidades en cuanto a salud física. Existe una tendencia a la condición sana, con la presencia de solo 5% reportes de síntomas físicos de enfermedad. En cuanto a nutrición, un porcentaje superior al 70 % realiza desayunos, almuerzos y cenas por lo menos cuatro veces a la semana, con al menos una merienda. La ingesta de alimentos incluye proteínas, carbohidratos, grasas, minerales y vitaminas un mínimo de dos veces por semana, con mayor preparación de alimentos fritos en un 93 % entre una y cinco veces semanales; la preparación al vapor es la menos empleada. Destaca que un 60 % no consume suplementos vitamínicos.

En esta área se debe destacar que la ingesta de alimentos en el desayuno (56%), el almuerzo (71%) y la cena (88%), es realizado en el ambiente

familiar, lo cual pudiera tener incidencias significativas en cuanto a la implantación de programas sobre beneficios socioeconómicos.

En relación con la salud mental, no se apreciaron elementos significativos indicadores de problemas psicológicos, sin embargo, se observa un porcentaje de riesgo de aproximadamente 15% en el área referente a angustia y ansiedad, particularmente en la población femenina. La población etárea de más riesgo se ubica de 16 a 20 años, lo cual declina progresivamente a medida que aumenta la edad. Este elemento es favorable a la población estudiantil del Siso Martínez, cuyo promedio de edad supera los 20 años.

Las escalas de menor incidencia de riesgo son la disfunción social y la depresión.

Al correlacionar este aspecto de la salud con el estrato social se encuentra que los sectores económicos de alto riesgo son la clase media, media baja, baja y pobreza crítica, las cuales caracterizan a la mayor parte de la población estudiantil del Siso Martínez. Es probable que el elemento favorable edad pueda contrarrestarse con la condición socioeconómica, factor influyente en la salud mental de las personas.

La correlación entre salud mental y salud física es baja, las escalas de riesgo de angustia y ansiedad y somatización incluye síntomas como mareos, palpitaciones, acidez y llenura después de comer; y sentirse enfermo, único síntoma que correlaciona con depresión. En general podría apreciarse un estado de salud sano en la población estudiantil universitaria.

Formación Preuniversitaria

Antecedentes curriculares

En cuanto al instituto de procedencia, los estudiantes del Siso Martínez provienen aproximadamente en un 76% de planteles públicos, 17% de planteles privados y 7% de parasistema, con uno de los más altos porcentajes en este último aspecto dentro de la UPEL, aunque se mantienen características similares para toda la Universidad. La cohorte 1999 refleja un ligero descenso en estas cifras. Tales datos contrastan con los de otras Universidades, en las que un 61% proviene de instituciones privadas, 38% de instituciones públicas y solo 0.9% de parasistema.

Al tomar en cuenta los recursos por institución de educación media, un 80% de los estudiantes del Siso Martínez expresan haber contado con

bibliotecas, 78% con laboratorios, 34% con talleres, 28% recursos audiovisuales y 21% con salas de computación. Al referir instalaciones deportivas reportan un 62% aproximadamente. Semejantes características se aprecian para toda la UPEL.

En relación con la prosecución de estudios o repitencia, la población estudiantil Siso Martínez refleja lo siguiente: una vez 43%, dos veces 7%, tres o más 1.4% aproximadamente. Comportamiento similar muestra el resto de la UPEL, lo cual marca una diferencia importante con el resto de las Universidades que reflejan un 90.6% de no repitencia.

Antecedentes Extracurriculares

En cuanto a la realización de cursos antes de ingresar a la carrera, la UPEL refleja un 68% de estudiantes en esta condición, con el porcentaje más alto en esta área. Al relacionar los cursos con la carrera, el Siso Martínez refleja un 43% que sí y un 57% que no, lo cual podría asociarse con el ejercicio de actividades económicas adicionales, como se indica en los datos de los ítems que exploran la estratificación social.

Al explorar la orientación vocacional sobre la carrera escogida, el Siso Martínez presenta un 55% que sí recibió, a diferencia de un 32% que no, aproximadamente. Analizando las fuentes de la orientación, se encontró que un 7% la recibió de un psicólogo u orientador, 22% de un profesor; 19% de los padres, 9% de los hermanos y 27% de los amigos.

Elemento importante a destacar se refiere a las razones para la escogencia de la carrera docente, entre las que se mencionan el servicio comunitario, social y de ayuda, con una frecuencia aproximada de un 55%, situación que coincide con otros estudios realizados en el área (Pinto, 2000). Esta condición pudiera asociarse con la deseabilidad social que inspira una imagen afectiva e idealizada del docente.

Otras actividades extracurriculares como expresiones artísticas tienen un bajo porcentaje de frecuencia a nivel general, así como la práctica de deportes, con sólo 12% de ejercitación frecuente. Similares resultados muestra el ítem sobre la participación en organizaciones y/o agrupaciones.

Estrategias de Aprendizaje

En esta área se aprecian resultados similares a los de todas las Universidades; en cuanto a las estrategias de superaprendizaje, se encontró

que un 69% de la población estudiantil presentó un dominio inadecuado de la armonización entre el cuerpo y la mente en un contexto libre de estrés lo cual afecta la calidad de la huella mnémica en el proceso de aprendizaje.

Al explorar el aspecto orquestación de aprendizaje se observa un predominio de la orquestación superficial, lo que implica presencia de conductas relacionadas con motivación extrínseca, miedo al fracaso, utilización de memorización y fragmentación, estudio desorganizado, imprecisión y percepción del proceso de aprendizaje como una carga pesada. Un menor porcentaje de estudiantes presenta ciertas conductas de orquestación profunda, con déficits en aspectos como motivación intrínseca y al logro, estrategias de aproximación profunda, comprensión del aprendizaje por operación, uso de evidencia, relación de ideas, habilidad en el manejo de libros y conciencia de las evaluaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados antes expuesto, aunque no constituyen datos concluyentes, indican aspectos de interés sobre la población estudiantil universitaria en general, así como del estudiante upelista y del upelista Siso Martínez en particular.

Se puede señalar que en las áreas de salud física, nutricional y mental así como en las estrategias de aprendizaje, se observan elementos característicos que identifican a la población estudiantil universitaria en general. Los primeros coinciden con estudios de la Psicología del Desarrollo Humano en las que se señala que la adultez, período entre 20 y 40 años, puede considerarse como uno de lo más sanos del ciclo vital, en términos generales (Rice, 1997). Así mismo, los resultados sobre las estrategias de aprendizaje pudieran asociarse con algunas características del sistema educativo, basado fundamentalmente en el aprendizaje memorístico más que en el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, sin embargo, se requieren mayores investigaciones para explorar estos señalamientos.

En los datos de este estudio preliminar resulta sumamente notable que algunos aspectos demográficos, de estratificación social y de formación preuniversitaria conforman un patrón característico de la UPEL y que difiere del hallado para las otras universidades. De igual manera, un análisis más detallado refleja para la población estudiantil del Siso Martínez elementos que le caracterizarían particularmente dentro del perfil UPEL, tales como

una mayor edad, condición de empleo, estado civil casados, con alta presencia del sector socioeconómico de clase media-baja. Estos elementos podrían asociarse con los hallados en el área de formación preuniversitaria en cuanto a procedencia de educación media de institutos públicos y parasistema, altos niveles de repitencia y mayor escogencia de la carrera por recomendación de amigos. Podría suponerse la incidencia de estas características en la prosecución académica durante la carrera, aspectos que se explorarán en las fases subsiguientes de la investigación.

Referencias

- CNU-OPUSU-NUDIDE Comisión nacional investigación perfil del estudiante universitario (1999) *Informe preliminar cohorte 1998*.
- Cortázar, J.M. (1993) *Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica*. Fondo Editorial de Humanidades APUCV. Universidad Central de Venezuela.
- D'Ovidio, M. (1999) *Informe preliminar cohorte 1998. Complemento del informe preliminar nacional*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- D'Ovidio, M. (2000) *Informe preliminar cohorte 1999*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Payer, M. (2000) *Consideraciones acerca de los criterios aplicados por la OPSU para el ingreso a la educación superior. Sus efectos en tres escuelas de la Universidad Central de Venezuela*. I Simposio Ucevista sobre Políticas de Admisión. Caracas.
- Pinto, T. (2000) *Actitud de los estudiantes hacia la profesión docente*. Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Valencia. Edo. Carabobo.
- Rice, F. P. (1997) *Desarrollo Humano*. Prentice Hall Hispanoamericana. Segunda Edición. México.

ÉTICA Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Ramón Calzadilla
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, UPEL.

RESUMEN

La autonomía universitaria no es absoluta, porque de una parte está limitada por su sujeción o vinculación al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en lo relativo a la observancia de las políticas y planificación del sector educativo, y a la supervisión en materia educativa. Lo que realmente define, y por supuesto diferencia a los entes universitarios de los demás organismos descentralizados por servicios, además de su objeto, es la autonomía que la Constitución le reconoce en forma expresa, de tal suerte que deja de ser, como hasta ahora, un atributo legal desdibujado, pues los constituyentes han resaltado una característica propia de las democracias actuales, que se traduce en el axioma de que los estudios superiores no pueden estar sometidos a ninguna forma de dirección, orientación, interferencia o confesionalismo por el gobierno. Sin embargo, la presión social que ha generado la crisis presupuestaria y financiera muestra una tendencia posible a transitar las universidades de una autonomía hacia la heteronomía, siendo uno de los elementos propiciadores del cambio la demanda del mercado, y otro factor, posiblemente básico el desarrollo moral de los agentes que participan en la actividad universitaria.

Palabras clave: Autonomía, heteronomía, educación superior, ética.

Ethics and university autonomy

ABSTRACT

The university student of autonomy of The any absolute one of the one is, because of the a part is limited by its subjection the or uniting to the Ministry of Education,

Culture and the Sports in the relative thing an observances of the that of the political ones of the those the and drifting of the educational sector, and a the surveillance in the educational matter. Those what you/they define really, and clearing differentiates an university students of entities of those of the other organisms decentralized by the services, besides the object of the its, is the autonomy that the Constitution recognizes it in the expressed form, of the such one a luck that stops to be, the now of as of me an a, an attribute the legal faultily drawn, those because the voters have highlighted a characteristic of the current democracies that the he/she is defamed the one in the axiom that the superior studies any to be held of the they can a forms of the any of the address, the orientation, the interference the or confessionary for the government. However, the social pressure that has generated the crisis the budgetary and financial sample a possible tendency to traffic the universities of an autonomy toward the heteronomy, being one of the elements that are founded of the change the demand of the market, and another factor, possibly basic the moral development of the agents that the you/they participates in the university activity.

Key words: Autonomy, heteronomy, superior education, ethics.

Introducción

Todas las instituciones de educación superior suelen sostener que poseen una filosofía que las representa ante la sociedad. Esta filosofía se fundamenta en los criterios de análisis básicos de la filosofía: Ontológico, gnoseológico, epistemológico y ético. Este último es el que le otorga peso específico al comportamiento del personal que integra las diversas organizaciones educativas y, este mismo criterio permitirá conocer la problemática de una de las categorías educativas más cuestionadas de la educación superior: la autonomía.

La propia autonomía universitaria se puede entender como la responsabilidad y el derecho que tiene la universidad de gobernarse a sí misma, con el objetivo de garantizar su *existencia* institucional y en el cumplimiento de sus funciones específicas. Comprende los campos de la economía, el gobierno y la administración; la organización académica, la organización de los cuerpos docentes, la admisión de los alumnos, la plena libertad científica y cultural, la inviolabilidad de los recintos, a la conservación e incremento de su patrimonio; todo sin ninguna interferencia del sector público o de cualquier otra fuerza extraña.

La inviolabilidad de los recintos universitarios es parte integrante de la autonomía universitaria, sin embargo debe ser concretada de manera

separada. Consiste en el derecho de la universidad de conservar y hacer respetar la intangibilidad de sus superficies de terreno y locales en donde despliega sus actividades. No se trata de extraterritorialidad. De allí que en la Ley de Universidades en su artículo 7 define el recinto universitario como «el espacio precisamente y previamente destinado a la realización de funciones docentes, de investigación, académicas, de extensión o administrativas, propias de la institución».

En el transcurso de los últimos veinte años, el sistema de educación superior autónomo venezolano, así como en algunos de los países latinoamericanos, ha confrontado la tensión generada por la doble dinámica del incremento permanente de la población estudiantil y una reducción del financiamiento del presupuesto por parte del Estado. Las respuestas a esta tensión han transitado al menos en razón de tres dimensiones: una dimensión técnica, que implica que tanto actores universitarios como extrauniversitarios deben examinar alternativas, enfrentar dilemas morales, generar consensos y tomar decisiones; una dimensión política, que se relaciona -en gran parte- con el poder relativo de los diversos actores involucrados para defender o atacar las diferentes decisiones; y una dimensión ética-existencial, que se relaciona con los propósitos últimos de la educación superior en el plano del funcionamiento organizacional. La dinámica no es lineal, ni circular, ni carente de conflictos. En el centro del debate se encuentra uno de los dilemas morales más difíciles que deben enfrentar los gobiernos democráticos y las universidades: cómo armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados, el ethos académico y los valores que definen su misión y visión.

En Venezuela, así como en otros países latinoamericanos, las transformaciones ocurridas en el sistema de educación superior en los últimos años se han generado básicamente en las dificultades financieras por las que atraviesan las instituciones, una dinámica que se origina, en parte, en la explosiva expansión de la matrícula, «donde la extracción socioeconómica y el tipo de plantel de proveniencia de los aspirantes a ingresar en las universidades públicas constituyen elementos determinantes en su admisión» (Fuenmayor y Yamile, 2000:273), todo ello no es totalmente ajeno a las agendas de cambio propuestas por el gobierno y por los grupos empresariales.

Desde una perspectiva comparativa a nivel internacional, los cambios ocurridos en la educación superior venezolana en la década de los noventa no se diferencian significativamente de los que se han producido en otros países que han experimentado la erosión paulatina del estado de bienestar:

reducción presupuestaria, deterioro de la infraestructura, privatización, aumento del arancel estudiantil, intensificación de las relaciones con el sector empresarial, transferencia de recursos de la investigación básica a la investigación aplicada, énfasis en las disciplinas con más acercamiento al mercado, financiamiento condicional, segmentación vertical del sistema, competitividad interinstitucional e intrainstitucional por la obtención de recursos para su desarrollo, nuevas formas gerenciales, creación o expansión de universidades privadas, debilitamiento de la función de extensión, y en general una posible transición hacia un modelo de educación superior que pareciera converger cada vez más hacia la heteronomía. Al mismo tiempo, el proceso de cambio de las instituciones venezolanas presenta algunas características singulares que son producto de las peculiaridades propias del sistema de educación superior venezolano, como por ejemplo, su extrema centralización o el virtual monopolio público en la provisión de servicios.

Autonomía y heteronomía de la educación superior

Muchos son los cambios que se han producido en las instituciones de nivel superior en las últimas décadas dentro de una concepción del *Estado de Bienestar Social*, y particularmente durante el apogeo de las teorías del capital humano en los sesentas y setentas, con una filosofía positivista y existencial de fondo, la universidad era percibida básicamente como una inversión pública de gran valor que contribuía al desarrollo económico y a la creación de empleo. Con el «surgimiento» del Estado neoliberal y las dinámicas globalizadoras, la educación superior comienza a ser percibida como parte del problema económico, desde una visión de la carencia de una efectiva competitividad internacional. Desde la nueva perspectiva, impulsada por grupos empresariales y gubernamentales, la universidad drena recursos públicos y contribuye poco, a través de sus actividades de docencia e investigación, a generar una economía más competitiva. La participación en el sistema, otrora considerada como un derecho social inalienable, es interpretada como un privilegio individual, y los objetivos de autonomía institucional, crítica social y desarrollo cultural son percibidos como obsoletos reductos de intereses particulares. De igual modo, el Estado benevolente que financiaba a cada universidad en función de su matrícula se ha convertido en un Estado evaluador y regulador que condiciona los recursos a la obtención de resultados, sobre la base de los «proyectos» viables y factibles que se presenten por parte de las autoridades universitarias.

La idea de que una de las principales tendencias de cambio que se están produciendo en la educación superior es la transición de un modelo centrado en la autonomía a un modelo heterónomo. En el modelo heterónomo, el poder para definir la misión, la agenda y los productos de las universidades residen cada vez más en organismos externos y cada vez menos en sus propios órganos de gobierno. Por otra parte, la moral heterónoma es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias, tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber; se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión, la responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción (realismo moral) y la noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo (Díaz-Aguado y Medrano, 2000).

Mientras que el principio de autonomía sugiere la capacidad de autodeterminación independencia y libertad. La moral autónoma surge del propio individuo como un conjunto de principios donde prevalece la justicia, teniendo carácter espontáneo y la fuente del bien; se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación; la responsabilidad se juzga en función de la intención; el principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales (Díaz-Aguado y Medrano, 2000).

Sin embargo, una reflexión acerca de las transformaciones que han ocurrido en las dos últimas décadas en diferentes regiones del mundo sugiere que un gran número de universidades ha perdido una importante porción de su autonomía institucional, y deben adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y a la agenda de cambio del Estado. Dichos cambios se basarían en una especie de subversión que se expresaría a través de los valores, sobretodo éticos y morales, que constituyen los más decisivos aspectos en la transformación radical de la administración universitaria, pero sobre la base de la elaboración de una antología crítica de nosotros mismos (Duque, 1994), y que debe considerarse como una actitud, un ethos que permita mantener una integridad ética e intelectual (Ruiz, 1996).

Si bien la universidad nunca ha sido totalmente autónoma, y de hecho ha sido influida anteriormente por fuerzas externas, estamos presenciando un nuevo modelo de subordinación que va más allá del clásico control de una institución por parte de un grupo empresarial o de la intervención coyuntural de un gobierno autoritario. Esto conduce a la *sospecha* de que la universidad se está volviendo más heterónoma sin que deba entenderse el

proceso en términos dicotómicos, como que ha sido despojada, o va a ser despojada en el futuro de toda condición autónoma. Aunque, lo que sí puede pensarse es que el margen de autonomía institucional, básicamente la sustantiva (entendida como el poder que tiene la universidad para determinar sus propios objetivos y programas), se ha ido reduciendo paulatinamente, en razón de que el mercado y el propio Estado han incrementado su capacidad para imponer su propia lógica e intereses.

Esto último significa que el modelo heterónimo asuma que la universidad pasa a ser súbitamente gobernada por agentes extrauniversitarios, sino que su práctica cotidiana se encuentra cada vez más supeditada a la lógica del mercado. Obviamente, el peso específico respectivo del Estado y del mercado en la vida universitaria varía en cada uno de los países latinoamericanos, aun más, de institución a institución. En este sentido, es pertinente aclarar que el concepto de heteronomía constituye una categoría abstracta que permite el análisis teórico de la reestructuración universitaria hoy día, pero su valor explicativo y su uso pragmático dependerá de cada contexto y de la formación de sus intérpretes.

Desde el punto de vista conceptual, lo que la categoría de universidad heterónoma permite es condensar, bajo un solo término, dos tendencias paralelas que en general son examinadas en forma separada en la literatura de educación superior: la universidad comercial y la universidad controlada. Por lo que, el concepto de universidad heterónoma desafía la concepción de que las dinámicas del *laissez faire* y del intervencionismo del Estado son necesariamente contradictorias e irreconciliables, esto es, porque los hechos han demostrado que la universidad puede estar subordinada simultáneamente a las demandas del mercado y a las reglas del Estado evaluador.

En todo caso, el punto crucial en el tránsito posible hacia la universidad heterónoma no es tanto qué margen de autonomía tienen los universitarios para determinar su agenda proactivamente, sino cuáles son las consecuencias positivas y negativas de dicho tránsito para una sociedad éticamente participativa y comprometida con una educación superior no *absurda* sino *auténticamente existencial*.

Estado benefactor y universidad heterónoma

Los cambios que han ocurrido en la educación superior venezolana en estos últimos años no pueden ser ajenos, ni se encuentran aislados del modelo

económico neoliberal. Esto incluye la erosión del Estado de Bienestar Keynesiano, la privatización de empresas públicas, la incorporación de aranceles en el financiamiento de servicios públicos y un discurso ideológico basado en la narrativa de la globalización, la elaboración de una Constitución Bolivariana y en la competitividad económica internacional.

Como parte de este cambio ideológico de la década de los ochenta y noventa, se puede percibir una nueva tendencia en el discurso y en la política del gobierno venezolano sobre educación superior que se desvía de la retórica establecida por el Estado de Bienestar, donde se han considerado reformas tales como, una disminución del gasto público en educación superior, lo cual se traduce en drásticos recortes presupuestales, mejorar la equidad en el acceso y el desempeño estudiantil, promover y fortalecer la cooperación nacional e internacional y elevar la calidad y eficiencia institucional (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001).

Pero, las políticas públicas «diseñadas» por los últimos gobiernos, de manera centralizada para la educación superior y en relación con las planificaciones de las autoridades universitarias, también han delimitado otras estrategias de desarrollo tales como, que los estudiantes pasan a describirse como consumidores o como potencial fuerza laboral, las instituciones de educación superior como proveedoras de servicios en función de la demanda, y el conocimiento como una herramienta para elevar la productividad. Por lo que el telos de la educación superior estaría orientado a incrementar la competitividad internacional de Venezuela en la era de la globalización y la reestructuración económica, y la estrategia más efectiva para lograr este fin parece ser adaptar la educación superior a las demandas reales del mercado, con una participación activa y valorativa de los agentes sociales que integran las diversas instituciones de educación superior.

Por otra parte, para el Estado y la sociedad, la docencia, la investigación y la extensión deben continuar siendo la visión y la misión de las universidades. Pero, en tanto el conocimiento reemplaza a las materias primas como factor fundamental en la economía mundial y está incidiendo en nuevas formas de producción, circulación, apropiación y evaluación del propio conocimiento en las instituciones de educación superior (García, 1996), el papel de la Universidad en la creación de poder –tan a menudo ignorado– es cada vez más importante. Así que, los recursos intelectuales de la universidad son necesarios para generar nuevos recursos, sumado esto a que el progreso de Venezuela dependerá crecientemente del diseño de estrategias efectivas para integrar a la universidad y el mercado.

Esta línea de trabajo, la necesidad de adaptar la universidad al mercado, sigue dominando la agenda de cambio de la educación superior en Venezuela, junto al empleo gerencial de conceptos tales como *responsabilidad* y *accountability*, condicionando el financiamiento a indicadores de rendimiento tales como niveles de matrícula, costos por estudiante, tasas de egresados, satisfacción de los consumidores (estudiantes y empleadores), relación de los pensa de estudio con el desarrollo económico y productivo del país, tasa de empleos de los graduados, etcétera.

Otras políticas de transformación en la educación superior sugieren cortes verticales. Ello implicaría que el gobierno, en lugar de reducir recursos en todas las facultades y disciplinas, debe concentrar sus esfuerzos en aquellas áreas donde residen sus fortalezas y ventajas comparativas, y evaluar con cuidado las carreras y programas que carecen de competitividad. En la misma orientación de la lógica empresarial, de lo que se trata es que de que cada universidad encuentre sus nichos en el mercado en función del desarrollo económico y productivo y las características de la competencia. Así como también condicione el financiamiento de carreras y programas según ciertos indicadores de desempeño en el mercado.

En las universidades se puede percibir, entonces, que las presiones externas y la adopción de nuevas reglas de juego ya están generando cambios en la propia «cultura organizacional» de las universidades venezolanas, y que el tránsito hacia un modelo heterónomo no está exento de riesgos. Puede entenderse, además, que las tradiciones académicas que privilegian la educación liberal, el cultivo del intelecto, el desarrollo de la capacidad crítica y analítica, el compromiso social y la búsqueda de conocimiento como un fin en sí mismo (Gibbons, 1998), van cediendo paso a una nueva cultura de mercado y a una filosofía utilitaria más que existencial y el valor agregado de los productos de la investigación. En este proceso de conversión de las universidades juega un papel importante la ética. Porque, cuando se aplica una dinámica ética a la sociedad y a sus comunidades educativas, se comprende lo delicado y -al mismo tiempo- profundo que puede ser la motivación moral que se deriva para afianzar y consolidar las bases éticas de un proyecto educativo (Rivas, 1998), que genere fortaleza y legitime la autonomía.

Esta autonomía universitaria posibilitará el desarrollo de las actividades académicas y administrativas dentro del más amplio clima del ejercicio del libre albedrío, siempre en función del progreso y la

transformación positiva de la sociedad, del cultivo de los valores existenciales, del proceso de autodeterminación de los pueblos, del desarrollo integral de la persona y la cooperación justa y equitativa de los países (Fuenmayor, 2001).

Esta añorada práctica de la autonomía debe estar alerta ante la creciente dependencia financiera del sector empresarial e industrial, la actitud de sospecha hacia todo conocimiento que no se traduzca en capacitación de recursos humanos o en productos y servicios concretos, y las presiones del Estado por alinear a las instituciones con las demandas del mercado, tarde o temprano deterioran la función crítica y reflexiva de las universidades y reducen la libertad académica y administrativa.

En el caso de la creciente participación del sector privado a través del financiamiento de proyectos de investigación llevados a cabo en ámbitos académicos conlleva ciertos riesgos que, de no prevenirse mediante el diseño y la implantación de reglas de juego claras, pueden derivar en situaciones problemáticas bien a mediano o largo plazo. Varios de estos riesgos se relacionan con el conflicto latente que existe entre el ethos académico y la lógica de la empresa privada. Es el caso de que, mientras la investigación institucional se basa en el libre flujo de información a través de congresos, publicaciones, etcétera., la empresa privada requiere de la investigación que patrocina altos niveles de confidencialidad, e incluso secreto. Esta demanda suele basarse en el argumento de que la empresa espera un cierto retorno por la inversión realizada, y si los resultados de la investigación se diseminan libremente antes de que se traduzcan en productos o servicios, la competencia se vería injustamente favorecida. Uno de los potenciales problemas que surgen de esta situación emana cuando los resultados de la investigación son contrarios a los intereses de la empresa (Mercado, 1998), situación que se complica más cuando lo que está en riesgo es la propia autonomía universitaria y la salud de una sociedad determinada.

Finalmente, en tanto el financiamiento del sector privado se considere como alternativo al financiamiento público, y no como un complemento del mismo, es previsible la aparición de nuevos casos relacionados con conflictos de intereses y con la libertad académica y administrativa; aunque hay que tener presente que el financiamiento privado simplemente no puede sustituir al subsidio público, que es un elemento que genera la existencia del dilema de la educación superior autónoma o heterónoma.

Epílogo

Tomar posición ante los procesos de transformación y las diversas agendas de cambio sugeridas por algunas personas pertenecientes al sector universitario y empresarial, de cara al siglo XXI, debe implicar la búsqueda del consenso del progreso y desarrollo de la educación superior. En tanto que, muchas de las políticas de transformación (curricular, de financieriliento y autonomía institucional) eran impensables hace unas décadas. Este proceso de transformación que se plantea no es sencillo, ni lineal, sobre todo con el desarrollo de las empresas y las industrias que han promovido ' la unión de la universidad con la empresa, tanto en el área de investigación como de la docencia, esta lucha a encontrado focos de resistencia con la bandera de la descentralización.

Pero, producto de una larga tradición y de la consolidación de un Estado de Bienestar, la prioridad del sistema universitario venezolano sigue siendo el acceso masivo al sistema de educación superior, lo que define la continuidad y el diseño de nuevas estrategias en la transformación de las políticas educativas. Es aquí donde es posible pensar en la transitoriedad de una universidad autónoma a una heterónoma, en la cual los agentes externos (industria y gobierno) juegan un papel de relevancia en la definición de la misión, la agenda y los productos de la universidad venezolana que los actores internos. Si se logra fortalecer esta tendencia (adaptación de las universidades a las demandas del mercado) es posible anticipar que 'su autonomía disminuya, que los procesos de control gubernamental se intensificarán, y que las instituciones académicas operarán con lógicas similares a las del sector con fines de lucro y procurarán adaptarse más activamente a las demandas de los estudiantes y las empresas privadas.

Uno de los cambios posiblemente más evidentes son las prácticas de acumulación de poder. Algunas de las universidades son más corporativas, tecnócratas, utilitarias y más preocupadas en la venta de productos que en la educación. Estas prácticas pueden pensarse en razón de lo insostenible que ha sido para el gobierno el financiamiento de las universidades del país, aparte de una evaluación institucional que se descuido por mucho tiempo y que generó un desaprovechamiento del potencial humano e institucional existente en las universidades e instituciones públicas, perdiéndose el horizonte principal de las universidades, que el conocimiento y la formación superior representan un bien social generado, transmitido y recreado, en beneficio de la sociedad; siendo su misión la educación, la

formación de ciudadanos conscientes y responsables, críticos, r participativos y solidarios (Tünnermann, 2000).

Se aprecia, entonces, que los principios y la misión de la educación superior poseen un alto contenido ético, donde básicamente los valores morales (responsabilidad y honestidad) sostienen el proceso de autonomía, porque hay que ser responsable de la participación que se tiene como miembro de una organización universitaria que busca permanentemente ser auténtica mediante la calidad y la excelencia en todas sus dimensiones.

Referencias

- Díaz-Aguado, M. y Medrano, C. (2000). *Educación y Razonamiento Moral*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.
- Duque, D. (1994). Ciencia, Educación, Democracia, Posmodernidad. Lanz, R. Y Fergusson, A. (comp.), *Discurso Técnico, Ambiente y Posmodernidad*. Caracas: Tropykos.
- Fuenmayor, L. y Yamile, Y. (2000). La Admisión Estudiantil a las Universidades Públicas Venezolanas: Aparición de Iniquidades. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXI (62) 273-291.
- Fuenmayor, L. (2001). *Orgánica también para la Educación Superior (Separata)*. Caracas: Consejo Nacional de Universidades Secretaría Permanente.
- García, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Caracas: Centros de Estudios del Desarrollo-CENDES, Editorial Nueva Sociedad.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*. París: Banco Mundial.
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429, (Extraordinaria), Septiembre 8, 1970.
- Mercado, A. (1998). Investigación y Desarrollo Tecnológico en la Vinculación Universidad-Empresa: el Dilema entre Aspiración y Realización en Países de América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 15 (37) 177-204.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2001). *Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela*. Caracas: Autor.

- Rivas, C. (1998). *Manos, Cerebro y Eticidad. El Reto de la Nueva Educación*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Ruiz, J. (1996). *Gerencia de la Universidad para el Siglo XXI y la Posmodernidad*. Caracas: Italgráfica, C.A.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad central de Venezuela. Ministerio de educación, Cultura y deportes.

INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Evaluación de los Diseños Curriculares de los Subprogramas de Postgrado Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Belkis Rincones de Poleo
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez, UPEL.

Esta presentación recoge en forma resumida, la experiencia del Instituto en el ámbito de la Evaluación de los Diseños Curriculares de los Subprogramas de Postgrado, pero antes se hace necesario contextualizar al Instituto. En cuanto a espacio físico y número de docentes, es un Instituto relativamente pequeño, dedicado a la formación de docentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, con una matrícula de aproximadamente 3.500 estudiantes de pregrado y unos 400 estudiantes de postgrado, conformado por una sede en La Urbina y dos extensiones, Nueva Cúa y Río Chico.

La Subdirección de Investigación y Postgrado funciona en la sede de la Urbina, en donde se administran los siete Subprogramas de Postgrado: Especialización en Evaluación Educacional; Maestría en Educación, Mención Evaluación Educacional; Maestría en Educación, Mención Gerencia Educacional; Maestría en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje; Especialización en Estrategias de Aprendizaje; Maestría en Educación Comunitaria y Especialización en Educación Comunitaria. En la Extensión de Río Chico se han administrado los Subprogramas de Especialización en Evaluación Educacional y el Subprograma de Especialización en Educación Comunitaria.

El Pedagógico Siso Martínez es un Instituto obstinadamente apegado y observante de los reglamentos, normas y lineamientos que rigen la vida

académica. Funciona en una infraestructura no muy adecuada para desarrollar procesos académicos y administrativos, pero esto no ha sido un impedimento para cumplir eficientemente con los objetivos, misión y visión de la Universidad.

Los Coordinadores de Programas y Subprogramas son multifuncionales, la Subdirectora de Investigación y Postgrado coordina el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje y el de Especialización en Estrategias de Aprendizaje; la Coordinadora del Programa de Postgrado coordina a su vez el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Evaluación Educacional; la Coordinadora del Subprograma de Maestría en Educación, Mención Gerencia Educacional es la Jefe del Departamento de Geografía e Historia y la Coordinadora del Subprograma de Especialización en Evaluación Educacional es la Jefe de la Unidad de Currículo.

El ámbito de influencia de la Institución es el Estado Miranda

Antes de compartir la experiencia en evaluación, se harán algunas declaraciones consideradas fundamentales, porque las personas deben declarar en qué creen para poder saber por qué están haciendo las cosas de una manera. Desde este punto de vista se entiende el Diseño Curricular como un proyecto educativo, una propuesta de trabajo, una intención manifiesta en un plan en donde se expresa el qué, el cómo, el cuándo y el para qué se enseña. Por tanto, no se cree que existan Diseños Curriculares inocentes, todos obedecen a una concepción del hombre y del mundo. En todo Diseño Curricular de Postgrado es fundamental que exista coherencia, articulación entre el perfil del egresado, el plan de estudios y las líneas de investigación y no solamente es una creencia, sino que se convierte en una línea de acción cuando se realiza la evaluación de los subprogramas de postgrado.

Todo Diseño Curricular de Postgrado debe contener como mínimo los siguientes aspectos: un diagnóstico de necesidades y un estudio de factibilidad, una fundamentación que exprese el deber ser del subprograma, en donde se declaren los principios ontológicos y epistemológicos que guían ese subprograma; el perfil profesional, el plan de estudios, las líneas de investigación y el sistema de administración.

Es fundamental para la creación de un subprograma de postgrado o para el rediseño de éste, la realización de un proceso de evaluación centrados

el primero en un diagnóstico de necesidades y el segundo en una autoevaluación. Todo Diseño Curricular debe revisarse regularmente a fin de establecer índices de desempeño fundados en la calidad, la excelencia, la pertinencia y la productividad.

Calidad entendida como adecuación del ser y quehacer a su deber ser, la calidad tiene como referente la misión de la institución y sus definiciones de compromiso social, según los principios de equidad, pertinencia y pertinencia. Por ello es necesario el autoconocimiento, conocer las debilidades y fortalezas para tomar las decisiones con miras a la desconstrucción y reconstrucción en donde la evaluación asumida en su dimensión política, más que técnica, adquiere significación especial.

La excelencia tiene como referente los preceptos que soportan la misión de la institución y sus declaraciones de compromiso social según los principios de equidad y pertinencia universal. La mejora del postgrado es una tarea colectiva, global y cotidiana, no es una moda que en este momento están exigiendo entes internos o externos, sino que debe surgir de la cotidianidad el hecho de querer autoevaluarse continuamente. El postgrado debe tener la responsabilidad institucional y conciencia en términos de valorizar los costos y beneficios que de él se deriven y aquí se introduce el concepto de rendición de cuentas a la sociedad.

La evaluación siempre debe tener el propósito de mejorar continuamente con miras a garantizar la calidad del postgrado, lo importante es establecer formas voluntarias de autoevaluación acompañadas con procedimientos de evaluación externa, por pares, esto con la finalidad de generar un postgrado públicamente responsable frente a la sociedad que lo apoya y que aprenda continua y progresivamente de sus propias experiencias, éxitos y fracasos.

En el contexto de la autoevaluación y evaluación externa, debe tener cabida la acreditación, asegurando por esta vía que el postgrado sea digno de la confianza que en él se deposita, por cuanto los títulos, diplomas, certificados y similares que en él se otorgan, tengan el respaldo de un proceso formativo de calidad. La autoevaluación implica redefinir el papel de los actores involucrados, pues los convierte en pieza central de los procesos de evaluación mediante el procedimiento conocido como juicio de pares y mediante la participación en los programas de gobierno y de cogobierno.

La autoevaluación es fundamental para establecer una relación de confianza y credibilidad entre el postgrado, el estado y la sociedad. La

autoevaluación en forma continua, sistemática y periódica llevará a la comunidad académica a la madurez institucional, esta práctica democrática es sin duda el ejercicio de la propia autonomía y, autonomía así conquistada tiene el significado de responsabilidad, de participación y de ciudadanía.

La autoevaluación mediante la autorregulación se desarrolla a partir de criterios consensuados, la autorregulación debe ser siempre un proceso contextualizado. La autorregulación guarda clara y absoluta dependencia de la planificación, además examina el cumplimiento del proyecto universitario y el plan de gestión con el propósito fundamental de mejorar. La autorregulación como modelo para la autoevaluación, permite garantizar que los Diseños Curriculares de los Subprogramas de Postgrado sean de calidad y tengan pertinencia social. Es decir, sean eficientes en su desempeño.

Partiendo de estos principios los cuales orientan el trabajo en el Postgrado del Instituto, se ha hecho la evaluación de los siete subprogramas. La experiencia evaluativa comenzó con el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Evaluación Educativa desde el año 1989, cuando fue creado se inició la evaluación y los primeros resultados se presentaron en el año 94 y luego en el año 99. A través de este proceso se ha logrado obtener el primer Subprograma de Postgrado acreditado en el Siso Martínez, en el año 2002.

¿En qué se hizo énfasis y cómo se hizo la evaluación?

La evaluación se inició con un proceso de toma de decisiones en el año 94 y 99, se aplicaron instrumentos estandarizados a los docentes y participantes del Subprograma, finalmente bajo la guía de un asesor externo se contemplaron, mediante consenso con los Especialistas, las observaciones recibidas por parte del Consejo Nacional de Universidades hasta lograr cubrir los requerimientos para su acreditación. En ella participaron todos los docentes y todos los estudiantes que habían estado involucrados en el subprograma.

¿En qué se hizo énfasis en la evaluación? En la articulación del perfil con el plan de estudios y las líneas de investigación y también se hicieron ajustes relativos a la flexibilidad curricular en el componente de las asignaturas electivas. Este trabajo de evaluación fue muy importante porque es el primer Subprograma en donde se crea el eje de investigación conformado por cinco asignaturas: Metodología de la Investigación,

Estadística Aplicada a la Educación, Investigación Evaluativa, Tutoría I y Tutoría II, que cristaliza en el Trabajo de Grado. Todos los cursos tienen como propósito consolidar la investigación. Las electivas cambiaron de denominación y de enfoque y en vez de ser un enfoque netamente informativo se pasó a un enfoque de profundización y de aplicación, ubicando los cursos en el tercero y cuarto nivel y estableciendo las normas para su administración.

Este es el Subprograma que más ha sido evaluado, y se sigue evaluando, porque la evaluación tiene que ser continua y aunque se haya obtenido la acreditación de ese Subprograma, debe seguir evaluándose para poder continuar autorregulándolo.

El otro Subprograma -del que está por concluir su evaluación para introducir los documentos para la acreditación- es el de Especialización en Educación Comunitaria. Este Subprograma es realmente especial, pues ha sido arduo producir su diseño debido a que existe toda una postura dentro de la Universidad que pareciera indicar que hay cursos que son universales y tienen que estar incluidos en todo plan de estudios. Por ejemplo, se ha logrado que en el plan de estudios de este Subprograma no esté el curso Estadística Aplicada a la Educación, porque a través de diferentes encuentros con los estudiantes y docentes, se llegó a la conclusión de que los estudiantes no necesitan como competencia imprescindible saber estadística para poder acompañar a los actores sociales a desarrollar un proceso de crecimiento personal y social. Se evaluó el perfil profesional, el plan de estudios, se recogió la opinión de los estudiantes en cuanto a su administración para procesarla.

Por lo tanto, se tuvo que luchar en todos los escenarios para que no fuese obligatorio colocar en el plan de estudios, el curso Estadística Aplicada a la Educación, de allí que debe convertirse en un punto para discutir ¿es verdad que existen cursos universales, que deben estar en todos los diseños o eso depende del perfil y de las competencias que requiere cada una de las personas para ir a ejercer lo que realmente tiene que hacer en su rol social?.

Este Subprograma también lo administra el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en Barinas y Trujillo. Toda la revisión con los profesores y estudiantes del Subprograma se realizó en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, se efectuaron todas las correcciones, se elaboró el rediseño, se volvió a administrar, a revisar y en este momento se está administrando nuevamente y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio asumió los cambios y los ajustes que se habían hecho en el IPMJMSM.

La evaluación de este Subprograma se hizo por autorregulación sobre la base del análisis de los diseños administrados y del perfil requerido por el egresado para su desempeño satisfactorio en el campo de trabajo, así como sobre la base de las opiniones y observaciones recibidas del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

El otro Subprograma en evaluación es el denominado Especialización en Evaluación Educacional. Cuando se hizo el primer proceso de autoevaluación se encontraron algunas debilidades en este Subprograma, las cuales tenían que ver con aspectos referidos a la profundización en los cursos, en relación con la evaluación e incorporación de nuevas tendencias, revisión de la secuencia del plan de estudios, la vinculación de los cursos con el componente evaluativo, el perfil del egresado y la pertinencia en la administración.

Se hicieron los ajustes, todas las correcciones y en este momento se está procediendo a terminar el rediseño para administrarlo, hacerles los ajustes que sean pertinentes y solicitar la acreditación ante el CNU.

En la evaluación del Subprograma de Especialización en Evaluación Educacional, se hizo énfasis, igualmente, en la correspondencia entre el plan de estudios, el perfil del egresado y las líneas de investigación. Se construyó un rediseño que está conformado por cursos y seminarios obligatorios y electivos que tienen un total de 30 unidades de crédito y se administran en períodos académicos de 16 semanas en un total de cuatro períodos académicos. Desde el segundo período académico el estudiante comienza a realizar su trabajo de grado para que cuando él termine de cursar todos sus seminarios entregue definitivamente su proyecto de trabajo de grado. Esta experiencia (que el estudiante comience su trabajo de grado desde el segundo período académico) se ha repetido en el Subprograma de Especialización en Educación Comunitaria, la cual ha sido exitosa porque una vez que el estudiante culmina su actividad académica formal, sistemática, de asistencia a sus actividades, entrega su trabajo especial de grado.

Los otros Subprogramas evaluados de los que se concluyó todo su rediseño son los de Maestría en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje y el de Especialización en Estrategias de Aprendizaje. En la evaluación de estos subprogramas también se asumió la autorregulación entendida como la evaluación que realiza la propia institución con el propósito de mejorar la calidad y garantizar a quienes participan en los programas, a la sociedad y al Estado, que tienen un nivel de calificación

académica. Los propósitos de las evaluaciones eran mejorar el postgrado en los aspectos que se identificaron como necesarios, realizar cambios en aquellos que lo requirieron, (abarcó el análisis del diseño curricular, oferta académica, pertinencia social, significado para los docentes, los estudiantes y organización incluyendo sus esquemas de funcionamiento como los de su interconexión) y responder a las necesidades del entorno en cuanto a coherencia con las políticas de educación superior.

El principal cambio fue en el eje de investigación, la redefinición de las líneas de investigación y su vinculación con los cursos que se administran en el subprograma.

En este proceso de autorregulación participaron activamente los principales actores del Subprograma, docentes y estudiantes quienes democrática y honestamente expresaron las debilidades y fortalezas que presentaban ambos Subprogramas, permitiendo así un amplio proceso de consulta y consenso que culminó en una exhaustiva revisión de los Subprogramas.

En los actuales momentos, se concluyó el proceso de acreditación y toda la documentación requerida fue enviada al CNU y se está en espera de respuesta.

¿Qué se tiene como producto de estas autoevaluaciones en los Subprogramas? Un diseño producto de las necesidades del personal docente de todos los niveles del sistema educativo venezolano, considerando los avances y nuevos conocimientos que sobre la materia existen; una oferta de estudios de maestría; la formación de investigadores ajustada a los requerimientos legales y administrativos de la Universidad y del CNU; un proyecto pertinente a las exigencias de la formación y perfeccionamiento docente, particularmente en el área de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez y del país en general.

Dado su carácter innovador, tendrán carácter experimental, y se podrán ajustar, de acuerdo con las revisiones y evaluaciones que sean necesarias.

Éstas han sido las evaluaciones que se han hecho de los Subprogramas, centrándose específicamente en su diseño curricular, pero también se obtuvo experiencia en la evaluación institucional, donde el aspecto curricular fue un ámbito específico dentro de este proceso macro. Se efectuó el proceso de evaluación institucional orientado por el documento de la Dirección General de Planificación. En el ámbito específico de Postgrado se tomó en

cuenta la Docencia de Postgrado y la Investigación, allí surgieron algunas debilidades, las cuales deben ser asumidas unas por el Instituto y otras directamente por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL, e incluso se encontraron debilidades que tendrían que trascender a la propia institución.

En relación con estas debilidades y fortalezas encontradas, se han tomado las decisiones para corregirlas, porque éste es el fundamento de la autorregulación, mientras no se tomen las decisiones no se ha concluido el proceso de evaluación. Sobre las decisiones tomadas, unas ya se ejecutaron, unas ya se ajustaron y otras están en proceso a nivel de la institución, pero es necesario que se tomen las decisiones a nivel del Vicerrectorado en cuanto a ellos compete, para corregir todas las debilidades que tiene el ámbito de postgrado en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Esa es la experiencia en cuanto a evaluación, a pesar de ser un Instituto bastante pequeño con unos profesores multifuncionales, realmente se ha cumplido eficientemente con todo este proceso de autoevaluación en el cual los actores principales son los estudiantes y los docentes porque son quienes se benefician de cada uno de los Subprogramas de Postgrado.

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

El Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL, se complace en presentar a toda la comunidad académica una lista de Proyectos de Investigación que se encuentran en ejecución (E) y en franco desarrollo y que constituyen parte esencial del trabajo académico realizado por los docentes de nuestra Institución.

Nieves Amoretti
 Coordinadora de Investigación

DENOMINACIÓN	FECHA		SITUACIÓN	ASIGNACIÓN PRESUPUESTO
	INICIO	CULMINACIÓN		
MUJER Y EDUCACIÓN. LA MUJER IMPULSORA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UPEL	Junio/01	Julio/04	E	FONDEIN
ESTUDIOS DE IMPACTO AMBIENTAL EN PARQUES NACIONALES VENEZOLANOS	Marzo/01	Julio/04	E	FONDEIN
SISTEMA PROGRAMACIÓN PERSONAL CONSIDERANDO LAS RELACIONES DE LOS CUATRO ÁMBITOS DEL DESARROLLO INTEGRAL HUMANO FÍSICO, PSÍQUICO, SOCIAL, ESPIRITUAL.	Nov/02	Junio/06	E	FONDEIN
ECOTURISMO 2003 Y DESARROLLO SUSTENTABLE EN EL ECOSISTEMA COSTERO-INSULAR DE VENEZUELA	Nov/02	Feb/04		FONDEIN

LA ANURO FAUNA EN EL ESTADO MIRANDA	Nov/01	Diciembre/03	E	FONDEIN
DISEÑO DE UN LIBRO DE TEXTO PARA EL CURSO DE INTRODUCCIÓN AL ÁLGEBRA DICTADO EN EL IPMJMSM	Mayo/01	Diciembre/03	E	FONDEIN
SOFTWARE EDUCATIVO EN PETRÓLEO Y ENERGÍA	Mayo/02	Diciembre/03	E	FONDEIN
DISEÑO DE UN PROGRAMA DE COMPUTACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO AL DOCENTE PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN DE LA DEFINICIÓN ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN DE POLINOMIOS	Mayo/01	Diciembre/03	E	FONDEIN
INVESTIGACIÓN ECOLÓGICA GLOBAL DE DISTINTAS REGIONES DE VENEZUELA	Marzo/01	Julio/06	E	Institucional
FORTALECIMIENTO A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA QUE SE DESARROLLA EN LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE POSTGRADO DEL IPMJMSM	Marzo/01	Julio/03	E	FONDEIN
TRANSFORMACIONES AMBIENTALES Y OPCIONES TURÍSTICAS DE LA LOCALIDAD DE CASANAY, ESTADO SUCRE	Mayo/01	Diciembre/02	T	FONDEIN
EL REFRÁN COMO UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Nov/01	Julio/03	E	Institucional
ESTUDIOS GEOMORFOLÓGICOS Y SEDIMENTOLÓGICOS DE LAS COSTAS VENEZOLANAS	Agosto/00	Junio/03	E	FONDEIN
PROMOCIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE, CONJUNTAMENTE CON LA ELABORACIÓN DE AUDIOVISUALES EDUCATIVOS.	Enero/02	Diciembre/05	E	Institucional
CREACIÓN DEL LABORATORIO DE INFORMÁTICA EN EL EDIFICIO MIRAGE, MODULO I	Julio/02	Julio/03	E	Institucional. Sub. De Inv. Y Post. Y Sub. Extensión
EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA A NIVEL SUPERIOR.	Dic/01	Diciembre/03	E	Institucional

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y DOCENCIA DE LOS DOCENTES DEL IPMJMSM EN LA UPEL.	Junio/02	Diciembre/03	E	Institucional
ESTUDIO SINCRÓNICO DEL HABLA ORAL Y ESCRITA EN ESTUDIANTES DE IPMJMSM.	Dic/01	Julio/03	E	Institucional
ESTUDIO DE NECESIDADES SOBRE LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA.	Julio/01	Julio/04	E	Institucional
EL GENERAL CARLOS LUIS CASTELLI Y LA CREACIÓN DE LA PROVINCIA DEL TÁCHIRA	Nov/02	Nov/04	E	Institucional
PUBLICACIÓN: ARCHIVOS DEL PRESIDENTE IGNACIO ANDRADE.	Marzo/01	Dic/05	E	Institucional
PUBLICACIÓN DE LA COLECCIÓN BRITO FIGUEROA EN UNIDAD DE C.D.	Marzo/01	Dic/05	E	Institucional
PREMIO AL ESTUDIANTE INVESTIGADOR	Julio/02	Julio/03	E	Institucional
EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN INVESTIGACIÓN EN EL IPMJMSM.	Dic/99	Julio/03	E	Institucional
JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DE INVESTIGACIÓN.	Oct/02	Junio/03	E	Institucional
PROGRAMA NACIONAL DE LA UPEL PARA LA INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL RIESGO Y DESASTRE.	Enero/02	Diciembre/04	E	Institucional
ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE CABLEADO ESTRUCTURADO DE REDES PARA LA INSTALACIÓN EN EL EDIFICIO MIRAGE.	Feb/03	Julio/03	E	FONDEIN (en gestión)
SISTEMA DE AUTOMATIZACIÓN DE LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO.	Feb/03	Julio/03	E	FONDEIN (en gestión)
CREACIÓN DEL LABORATORIO PARA LAS ÁREAS DE BIODIVERSIDAD Y GEOGRAFÍA FÍSICA.	Agosto/99	Nov/02	T Mantenimiento	Institucional- Vicerrectorado de Inv.
PENSAMIENTO POLÍTICO DE SIMÓN BOLÍVAR Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO.	Nov/01	Nov/03	E	Institucional
AUTO GESTIÓN LABORATORIO DE TELEINFORMÁTICA.	Oct/01	Junio/03	E	

EVALUACIÓN DEL CURSO EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y LOS POSTULADOS CONSTRUCTIVISTAS.	Junio/01	Junio/02	E	Institucional
PASANTÍAS OCUPACIONALES PROPUESTA PARA LA ESPECIALIDAD MECÁNICA.	Nov/01	Dic/03	E	Institucional
PROGRAMA PARA ADMINISTRAR MECÁNICA APLICADA.	Junio/01	Junio/03	E	Institucional
PROYECTO FACTIBLE SOBRE UNA FUENTE DE PODER CONMUTADA.	Nov/01	Dic/03	E	Institucional
EVALUACIÓN DEL CURSO METODOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL II.	Oct/01	Junio/03	E	Institucional
EVALUACIÓN DEL CURSO METODOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL I.	Oct/01	Junio/03	E	Institucional
SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.	Junio/01	Dic/03	E	Institucional
UN TALLER DE INDUCCIÓN PARA LOS PROFESORES AUXILIARES DE AULA EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA FASE DOCENTE ADMINISTRATIVA.	Oct-01	Dic/03	E	Institucional
EDICIÓN DE LOS VOLÚMENES IV, V Y VI DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN SAPIENS.	Enero/03	Diciembre/03	E	Institucional Fondein
EDICIÓN DE LOS NÚMEROS IV Y V DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS.	Enero/03	Diciembre/03	E	Institucional Fondein
EDICIÓN DEL NÚMERO II DE LA COLECCIÓN CLASE MAGISTRAL	Enero/03	Diciembre/03	E	Institucional Fondein
DOTACIÓN DEL LABORATORIO DE ELECTRÓNICA EN LA EXTENSIÓN DE NUEVA CÚA.	Enero/02	Diciembre/03	E	Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
CREACIÓN DEL LABORATORIO DE INFORMÁTICA EN LA EXTENSIÓN DE NUEVA CÚA.	Julio/01	Diciembre/02	T	Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
CREACIÓN DEL LABORATORIO DE INFORMÁTICA EN LA EXTENSIÓN DE RÍO CHICO.	Julio/01	Julio/03	E	Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
SISTEMA DE AUTOMATIZACIÓN DEL CENTRO DE INFORMACIÓN CEDISIMAR.	Julio/02	Diciembre/03	E	Vicerrectorado de Investigación y Postgrado

DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

APRENDER A SER. UNA PEDAGOGÍA PARA LA CRISIS.

Guillermo Obiols (*)
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo parte de señalar la existencia de una profunda crisis en la educación, el país y el mundo. Se discuten posibles actitudes de las instituciones educativas ante la misma y se postula que una filosofía existencial podría constituir la base de una pedagogía para enfrentar la crisis.

1. Las dimensiones de la crisis

Sabemos desde hace años que nuestra educación está en crisis. Tenemos múltiples evidencias de ello. Los docentes estamos insatisfechos no sólo con nuestros salarios, sino también con nuestras condiciones de trabajo y con los resultados que obtenemos. Especialmente la enseñanza media no deja contento a nadie: los estudiantes experimentan que se aburren y que pierden el tiempo, sus familias, que están convencidas que los chicos deben concurrir a la escuela y a veces los envían con un gran esfuerzo, muchas veces piensan que sus hijos aprenden en secundaria contenidos que ellos aprendían en primaria, la educación superior se queja constantemente de lo mal preparados que llegan los egresados del ciclo medio y los empleadores, por otros motivos, opinan de un modo similar. El lapso de Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, para muchos egresados de media, les resulta una instancia de una complejidad imposible

(*) Lamentablemente, el escritor argentino Guillermo Obiols falleció el día 7 de junio de 2002 mientras este material se encontraba en proceso de edición en nuestra revista.

de superar. Muchos, en los tres primeros parciales sacan tres «ceros» y parece que el fracaso se debe a carencias en los procesos de lectura y escritura, a punto tal que el propio CBC ha creado talleres de lectoescritura para tratar de mejorar su desempeño. Obsérvese que la lectura y la escritura son o deberían ser pilares básicos de los doce años de escolaridad primaria y secundaria o EGB y Polimodal.¹ La crisis es de cantidad, porque aunque la cobertura del sistema todavía es media y alta según zonas y niveles, debería ser mucho mayor para lograr un desarrollo sostenible; la crisis es de calidad porque los resultados van en descenso y el sistema tiende a la segmentación: detrás de colegios que dan los mismos títulos se encuentran aprendizajes de calidad muy diferente.

También sabemos que más allá de algunos espejismos de la década pasada, el país está en crisis. Nuestra *economía* sufre los efectos de una voluminosa deuda externa, de la deflación de precios y de la recesión, de la baja capacidad exportadora, del escaso valor agregado de nuestra producción, etc. Más allá de la economía se nos hace visible la *crisis social*: desempleo, exclusión y marginalidad crecientes, 35 % de la población bajo la línea de pobreza, es decir, unos once millones de pobres (y más de un 50 % de los niños bajo la misma lo que significa una pésima perspectiva hacia el futuro), más de veinte millones de personas dependen del hospital público que cada vez más se encuentra arancelado. Desde el punto de vista *político*, nuestra democracia es peligrosamente inmadura, con abundante corrupción y clientelismo político y con millones de ciudadanos que por sus condiciones concretas de existencia se hallan muy lejos de la posibilidad de ejercer su ciudadanía en plenitud. En el campo de la *cultura* también nuestra crisis es evidente: con una baja identidad cultural, somos tierra arrasada frente a los vientos de una globalización impiadosa. Más allá de expresiones de buenos deseos y de notables excepciones, los *valores* predominantes en nuestra sociedad se pueden sintetizar en las siguientes expresiones: «Sálvese quien pueda», «El último que apague la luz», «La salida es Ezeiza», «Vivir es tratar de consumir y procurarse placer» y «Soy según lo que tengo». El resultado de todo esto es un aumento de la conflictividad social y, a veces, tenemos la sensación de que la sociedad puede romperse en mil pedazos.

Y ahora, después del espejismo del «nuevo orden mundial» sabemos que también el mundo está en crisis, que se procedió con una gran

1 En relación con la crisis educativa y de la enseñanza media en particular se pueden consultar nuestras obras Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993) y Obiols, G. (1997).

irresponsabilidad creando las condiciones para que se desarrolle un nuevo tipo de inestabilidad mundial; que estamos ingresando en una guerra sin reglas, sin frente, sin retaguardia y sin límites; que basta con una tecnología primitiva y al alcance de cualquiera para desatar de un modo infernal toda la fuerza contenida en la hasta ahora más o menos amigable tecnología de punta que, para terminar de cerrar el círculo, nos trasmite el horror en vivo y en directo.

2. La crisis en el colegio

Y nosotros, los docentes, mañana, tenemos que ir a dar clases. Naturalmente, podemos hacer como el imaginario profesor o profesora Castro: cerrar la puerta del aula, completar el libro de temas con el que siga en el programa, hacer abstracción de todo y aprovechar ese espacio y ese tiempo para trabajar en la educación de los chicos con nuestras mejores intenciones y los métodos más avanzados.

Sin embargo, no es muy probable que podamos hacerlo, al menos en una situación de «normalidad». El martes, hace dos o tres semanas, ocurrió que algunos alumnos no habían ido al colegio porque en la casa el clima se cortaba con cuchillo desde que el padre había perdido el empleo, otros no habían asistido porque una huelga de colectivos impidió llegar al colegio a los que viven más lejos. La semana anterior los piqueteros habían cortado el puente y no se podía pasar y hace un mes la lluvia torrencial produjo una inundación de la mitad de la ciudad. Este martes, Castro se encontró con que el rector había autorizado a algunos alumnos de la división a viajar con sus amigos de la otra que se habían ido a Bariloche. Otros alumnos habían ido al colegio pero no estaban en el aula porque el preceptor les dio una mano para que se fueran al bar, otros porque están ensayando para el próximo acto, y un tercer grupo porque tienen un recuperatorio con el profesor de otra materia. De todos modos, que falte una docena de alumnos puede ser hasta un alivio. Todavía quedan casi treinta en el aula y con ellos Castro *sí* podía olvidarse del resto del mundo y ponerse a trabajar. Pero hay algunos que, como casi todas las mañanas, están dormidos porque han salido toda la noche, dos acaban de tener una pelea entre sí y están visiblemente alterados, un par tiene los walk-man puestos, otros están estudiando otras materias, algunos están jugando u hojeando las páginas deportivas de los diarios.

El profesor o profesora Castro tiene buena voluntad, se sobrepone a este cuadro, solicita la atención de los alumnos, plantea el tema de la clase,

señala su importancia e interés y, como al pasar, dice que el mismo entrará en la próxima evaluación: todos recursos legítimos. Más o menos ha logrado alguna atención y apenas ha comenzado con una exposición del tema, el preceptor ingresa al aula y anuncia que a la tarde no habrá clase de educación física porque el profesor avisó que no viene. La noticia es celebrada ruidosamente por el grupo. Instantes después el profesor retoma su exposición pero varios alumnos le preguntan por el significado de un término que se supone debió haber sido estudiado el año anterior. Con la aclaración correspondiente el profesor prosigue con el tema pero una estruendosa explosión lo interrumpe y alguien dice que seguramente se trata de la enésima manifestación sindical que pasa por el frente del colegio y se dirige a la plaza con sus reivindicaciones y sus petardos. Uno de los varones pide permiso para ir al baño y el profesor advierte que una chica muy flaca de quien le han dicho que es anoréxica está muy pálida y parece que puede llegar a desmayarse en cualquier momento. Se oyen gritos y ruidos que proceden del aula de al lado en la que los alumnos están en hora libre. El profesor o profesora Castro, con gran fuerza de voluntad, continúa con la exposición y decide ayudarse con un esquema en el pizarrón que contribuya a fijar algunos conceptos y sus relaciones; sin embargo, se encuentra con que no hay tiza ni borrador. En ese momento, era el martes 11 y había clases como una forma de recuperar las que se habían perdido por las huelgas, regresa el que había ido al baño y sin ningún preámbulo anuncia que las torres gemelas de Nueva York están ardiendo como consecuencia de un atentado terrorista... La clase programada se acabó a los veinte minutos de haberse iniciado y en ese momento comenzó otra en la que surgieron los temores y la angustia ante lo que pasaba en el mundo y en nuestra sociedad, es decir, una clase que mal o bien asumió la crisis...

Es posible que algunos consideren que el cuadro que se acaba de presentar puede resultar exagerado, que quizás se han sumado demasiados contratiempos en los veinte minutos iniciales de una clase. Se pueden admitir estas objeciones, pero de todos modos, nuestra descripción es verosímil y en relación con algunas historias reales hasta diría que podemos habernos quedado cortos, al menos nadie sacó un arma ni hubo violencia en el aula.

Simplemente he tratado de mostrar cómo se reflejan en el aula una serie de problemas de la escuela, de nuestra sociedad y del mundo. Problemas que sería ocioso desagregar en estos tres niveles sino que más bien interactúan entre sí conformando una totalidad.

3. Actitudes ante la crisis

Ante la crisis, hay dos actitudes básicas que vale la pena examinar.

La primera es la de regodearse en la crisis, es decir, si la escuela, el país y hasta el mundo es o está más o menos como Discépolo lo describió en «Cambalache» ¿qué podemos hacer nosotros los docentes que no sea «tirar la chancleta»? La crisis, en estos casos, se utiliza como una excusa para el abandono. A veces esta actitud se disimula o aparece como una postura progresista y crítica en la medida que pone de relieve la existencia de la crisis aunque en el fondo se resigna ante ella. En mi conferencia del año pasado en este mismo lugar señalé que el pesimismo no puede ser una actitud válida en el docente que, como profesional, no puede asumir tal postura. (Obiols, 2000)

La segunda actitud, en el extremo opuesto, es la que ensayó el profesor o profesora Castro durante los primeros veinte minutos de su clase: manejarnos como si la crisis no existiera, perseverar en el cumplimiento de nuestro deber de enseñar contra viento y marea. Sin duda, hay algo meritorio en esta actitud que se resiste a dejarse arrastrar por la crisis más o menos como la que sostiene el cuarteto que sigue interpretando su música en la cubierta del Titanic después de la colisión con el témpano. Sin embargo, extremando las cosas, en el límite, nuestro proceder podría ser similar al de un empleado administrativo, o quizás habría que decir un burócrata, que se ocupa de la circulación de ciertos papeles y que a lo sumo lamenta los atrasos o entorpecimientos que la misma sufre por la crisis, con el agravante de que nosotros no tratamos con papeles sino cara a cara con personas.

Más bien me parece que una actitud madura es admitir la crisis de la escuela, de la sociedad y del mundo y tratar de plantear estrategias para que profesores y alumnos asuman una posición lúcida frente a la misma y sean capaces, si no de superarla, lo que sería absurdo por imposible, de neutralizar sus peores efectos y hasta de aprender algo de ella.

Habría que partir de reconocer que la crisis en las escuelas se va a prolongar, que es el reflejo de una sociedad, ella misma en crisis, que debe ser asumida explícitamente y ser objeto de consideración por autoridades, docentes y alumnos, y que, a partir de esta labor, en uso del margen de autonomía que poseemos y de su capacidad de autogestión, será posible que estudiantes, profesores y autoridades reconstruyan espacios de sentido a través de los cuales se puedan recuperar prácticas de enseñanza fecundas y aprendizajes significativos.

Quizás poner los problemas en un primer plano pueda servir para que los estudiantes puedan comprender críticamente y reflexionar sobre su situación como jóvenes y como estudiantes en el colegio, la sociedad y el mundo que les toca vivir, asuman una actitud crítica y autocrítica frente a la sociedad y a su propia vida, en general, y a su desempeño en la institución escolar, en particular, valoren el aprendizaje y hasta mejoren sus herramientas para aprender.

4. Una filosofía existencial ante la crisis

Si la crisis es el elemento decisivo de la época que nos toca vivir entonces debemos pensar nuestros tiempos como menesterosos o, como diría Martin Buber, una de las épocas en las que los hombres se hallan a la intemperie:

Podemos distinguir en la historia del espíritu humano épocas en que el hombre tiene aposento y épocas en que está a la intemperie, sin hogar. En aquéllas el hombre vive en el mundo como en su casa, en las otras el mundo es la intemperie y hasta le faltan a veces cuatro estacas para levantar una tienda de campaña (1974, p. 25).

El mismo Buber señala que la reflexión antropológico filosófica ha ganado profundidad en las épocas de crisis, que desde Sócrates al existencialismo, pasando por San Agustín, Pascal o Kierkegaard, las filosofías de la existencia han significado una alternativa para el hombre en crisis.

Si esto es así, la educación actual debería apoyarse en el potencial educativo de las filosofías de la existencia. En efecto, si nada funciona o todo se desploma, la idea del hombre como existencia, como sujeto, que lejos de una esencia humana universal gloriosa y triunfante, se hace, se construye, se inventa a sí mismo, proyectando su ser a partir de lo que ya es, puede, y quizás debería, constituirse en una idea-fuerza, en la práctica de nosotros los docentes y en la educación de adolescentes y jóvenes.

Este punto de partida nos parece necesario para entablar un diálogo en serio con los adolescentes y jóvenes del siglo XXI que finalmente se enfrentan a la tarea de construir su propia existencia en una escuela, una sociedad y un mundo en crisis, entre los autoritarismos de las tradiciones heredadas y la orfandad posmoderna. En dicho diálogo, más allá de la familia que no siempre existe, de los medios de comunicación que emiten pero callan cuando se los interroga, la escuela y los profesores podemos jugar un papel privilegiado.

¿Qué significa un enfoque existencial en nuestra educación, hoy, en la crisis? Significa, sencillamente, abandonar la idea de la sociedad onnisapiente y omnipotente que tiene asignado al docente una función determinada en la máquina educativa y que prepara a cada joven para un lugar más o menos privilegiado y admitir que docentes y alumnos estamos a la intemperie, que el mundo, la sociedad y la escuela están en crisis y que los jóvenes argentinos del siglo XXI tendrán que construir su propia existencia individual y grupalmente asumiendo que se encuentran arrojados al mundo, y que tienen que inventarse su vida, a partir de lo que son, proyectando lo que querrán ser desarrollando las herramientas necesarias y que los docentes podemos ayudarlos en ese proceso. La perspectiva existencial debería significar también un compromiso institucional para ingresar en la agenda de las instituciones educativas aquellos temas y cuestiones que deberían tratarse para que los adolescentes lograsen aproximar a una comprensión de la crisis y posicionarse ante el mundo que les toca vivir.

La agenda debería incluir, naturalmente, la cuestión de la existencia y su angustia, la posibilidad del obrar de «mala fe», adoptando conductas basadas en el impersonal «se dice», «se hace», «se piensa» o, por el contrario, obrar aceptando la condición existencial privilegiando entonces la autenticidad, el compromiso y la coherencia. También sería necesario considerar las dimensiones de la existencia: admitir su base biológica, la prolongación psicológica, social y espiritual de la existencia, la necesidad de vivir el presente, pero integrar el pasado y el futuro en una existencia que se afirma con conciencia y lucidez. Debería tratarse cómo se puede desarrollar la existencia en la tensión entre las culturas locales y la globalización. También habría que abordar cuestiones vitales como las relaciones entre mi existencia y los otros, los problemas que plantea el desarrollo social contemporáneo, la política y los dilemas de la participación en ella, los problemas de la democracia y la economía, la familia tradicional y las alternativas que se desarrollan en nuestra época, el rol del trabajo, el lugar del placer, el papel de la moral y de la religión y la ubicación de la misma adolescencia. También debería tematizarse en forma crítica el papel de la propia educación como reproductora de un orden social injusto, como disciplinadora y jerarquizadora (y los esfuerzos de siglos por construir otra pedagogía), la situación que se vive en los colegios, el significado del saber, el aprendizaje, el estudio y la vocación. La consideración de estos temas debería hacerse siempre en la perspectiva de la construcción de la propia existencia. Quizás estas cuestiones podrían tratarse en los espacios dedicados a «Orientación», «Tutoría», «Taller de aprendizaje», «Metodología del

estudio», «Formación ética y ciudadana» pero también en cualquier otro en el que el profesor juzgue importante la tarea de orientación vital, escolar y vocacional de los estudiantes.

Más allá de tratar determinados contenidos y sostener ciertas actitudes, una pedagogía para enfrentar la crisis supone revertir y aprovechar con un sentido crítico y constructivo los imponderables que seguramente irrumpirán en las clases y admitir que seguramente se perderán en el año muchas horas de clase por los más diversos motivos y que tal situación puede ser enfrentada diseñando materiales aptos para que se pueda producir un relativo autoaprendizaje al menos hasta que se pueda retomar el contacto con nuestros alumnos. Como contrapartida, una pedagogía para enfrentar la crisis debería aprovechar aquellos intersticios institucionales como son los momentos de la entrada, la salida, los recreos, las horas libres, los actos, las esperas... en los que se pueden dar valiosos encuentros entre docentes y estudiantes.

Por último, una perspectiva existencial podría enriquecer la denominada «formación ética y ciudadana» que, en los CBC ha sido concebida sobre la base de un enfoque que se apoya en la noción de una moral pública, en la defensa de los derechos humanos y en la concepción de un piso básico de valores universales compartidos. En efecto, esta concepción de la formación ética y ciudadana, que compartimos y hemos hecho nuestra en varios trabajos, podría enriquecerse con una ética existencial que enfatizara la necesidad de construir una existencia rica sobre la base de las nociones de autenticidad, compromiso y coherencia.

5. Final sin conclusiones

A riesgo de ser redundante, en la parte final de esta exposición quiero volver, a través de recuperar algunos textos, a plantear de forma sintética las principales ideas que se han desarrollado.

El mundo que les toca vivir a los chicos y adolescentes, de uno al otro extremo de la pirámide social, sólo les propone, bien que en papeles muy distintos, su subordinación al mismo. Está claro que en la base de la sociedad, con un 53 % de chicos que deben vivir o sobrevivir con menos de 4 \$ por día² la propuesta que recibe un chico es la de luchar como pueda por la vida

2 La cifra surge de un trabajo elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la Argentina, el Banco Mundial y la ONG Save the children y se transcribe en *Clarín* (Buenos Aires, 21-05-01)

para gratificarse en la bailanta o aspirando pegamento. Pero en el otro extremo, los niños ricos no sólo tienen tristeza sino también temores varios: temor al mundo que se extiende del otro lado de las rejillas y los vidrios polarizados que los protegen, temor a no poder sostenerse en la parte de arriba de la pirámide, temor a tener que representar un papel social que no eligieron. Entre unos y otros los chicos de los sectores medios (que son cada vez menos por la brutal polarización social) no pueden escapar a un mundo que no tiene nada para ofrecerles más que exaltar el ideal de la eterna juventud y afirmar que los jóvenes son maravillosos.

Contra este «ideal», hace más de sesenta años Paul Nizán, un escritor francés amigo del filósofo Jean Paul Sartre, inició un célebre libro diciendo «*Yo tenía veinte años. No permitiré que nadie diga que es la edad más hermosa de la vida*» (1967). A partir de aquí, Nizán postulaba la ineludible tarea para sí y para los jóvenes de construir, en cada caso, su propia existencia. Nizán es la base del personaje de Brunet en *Los caminos de la libertad*, una novela autobiográfica de Sartre (1977a), en cuya primera parte leemos:

Tenía dieciséis años, era un pequeño bruto, estaba acostado sobre la arena en Arcachon, y contemplaba las largas olas chatas del Océano. Acababa de propinar una paliza a un joven bordelés que le había tirado piedras, y lo había obligado a comer arena. Sentado a la sombra de los pinos, sin aliento, con la nariz colmada por el olor de la resina, tenía la impresión de ser una pequeña explosión en suspenso en el aire, redonda, abrupta, inexplicable. Se había dicho: «Yo seré libre», o más bien no se había dicho nada, pero era eso lo que quería decirse y era una apuesta; había apostado que su vida entera se asemejaría a ese minuto excepcional. Tenía veintiún años, leía a Spinoza en su habitación, era el martes de Carnaval, había grandes carros multicolores que pasaban por la calle cargados de muñecos de cartón: él levantó los ojos y apostó de nuevo, con ese énfasis filosófico que le era común desde hacía poco a Brunet y a él. Se dijo: «¡Yo haré mi salvación!». Diez veces, cien veces, había reafirmado su apuesta. Las palabras cambiaban con la edad y con las modas intelectuales, pero eran una sola y misma apuesta; y Mateo no era a sus propios ojos un tipo algo pesado que enseñaba filosofía en un liceo de varones, ni el hermano de Santiago Delarue, el abogado; ni el amante de Marcela, ni el amigo de Daniel y de Brunet: no era cosa alguna, sino esa apuesta.

La apuesta por construir su propia existencia es hoy más necesaria que nunca para que la vida de los jóvenes no se reduzca a mera supervivencia. Volvamos a Sartre (1977b) en otra de sus obras:

El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Éste es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. Pero ¿qué queremos decir con esto sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa? Porque queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser.

Como es sabido, es posible renunciar a la existencia y sobrevivir o vivir una vida sin valor en la que el impersonal «se dice», «se hace», «se piensa», «se valora», reemplaza a la elección, al proyecto al «yo seré libre», al «soy porque quiero». Sartre llama «mala fe» a la renuncia a la existencia y nuestra expresión «no existís» que a veces las hinchadas de fútbol aplican a sus rivales recoge lo esencial de una vida sin valor.

Quizás, recuperar un planteo existencial en nuestra educación no sólo signifique una posibilidad de que nuestros estudiantes aprendan a ser, sino también una instancia para recuperarnos a nosotros mismos como docentes y como personas.

Referencias

- Buber, M. (1974) *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Nizán, P. (1967) *Adén Arabia*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Obiols, G. (1997). *La escuela necesaria. Construir la educación polimodal*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Obiols, G. (2000). «La institución educativa frente a las características de nuestra realidad socio - económica». En AA.VV. *La educación frente a los desafíos del tercer milenio*. Córdoba.

- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sartre, J. (1977a) *Los caminos de la libertad. I. La edad de la razón*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J. (1977b) *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Huascar.

RESEÑA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN (GRECO)

Reconocido por el CDCHT de la Universidad
de los Andes. Núcleo Táchira.

En este número, presentamos una información general y resumida de las actividades del Grupo GRECO, conformado por investigadores de distintas Universidades del mundo Iberoamericano.

COMITÉ COORDINADOR.

- Profesor Edgar López M., MS. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes-Venezuela. (**Coordinador**).
- Dra María Eugenia Bello. Profesora Agregada. Centro Fronteras e Integración (CEFI). Universidad de Los Andes-Venezuela. PPI-1.FVPI.
- Profesor Gustavo Villamizar D. Profesor Titular Universidad de Los Andes. Director de la Emisora Cultural de la Universidad de Los Andes-Táchira.
- Dr. Germán Antonio Arellano Duque. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes. PPI-1. FVPI.
- Dra. Judith Medina. Médico-Psiquiatra. Grupo GRECO.

COMITÉ CIENTÍFICO

- Dr. Adalberto Ferrández A.(†).Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona-España.
- Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz. Catedrático de la Universidad de Murcia-España.

- Dra Olga Lucía Zuluaga. Universidad de Antioquia. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación. Colombia.
- Profesor Jesús Alberto Echeverri. Director de la Revista *Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. Colombia
- Profesora Marlene Arteaga Quintero. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda. Caracas. Venezuela
- Dr. Víctor Guédez. CIED-PDVSA
- Dr. Alberto Martínez B. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Dr. Joan Carles Melich. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dr. Fernando Barcena. Universidad Complutense de Madrid.
- Profesora Claudia Vélez. Universidad Fundación Luis Amigó. Colombia.

COMITÉ EDITORIAL

- Don Esteban Mate. Editorial Anthropos.
- Profesor Gustavo Villamizar.
- Dra. Olga Lucía Zuluaga.
- Dr. Jesús Alberto Echeverri.
- Dr. Antonio Arellano D.
- Dr. Joan Carles Melich.
- Dr. Fernando Barcena.

INVESTIGADORES ASOCIADOS

- MS. Librado Esquivel. Secretaría de Educación. Nuevo León. México.
- Dr: Hernán Medrano, Secretaría de Educación. Nuevo León. México.
- Profesor Otto Rosales. Antropología, Comunidad y Educación.

- TS. Leonardo Montilla. Pedagogía e Informática..
- ABG. Dorys Escalante. Especialista en Lectoescritura.
- Dr. Wilfredo Pérez Bianco. Comunicación Social.
- MS. Ana Alejandra Febres. Comunicación Social.
- MS. Wilfredo Acosta. Innovación Pedagógica en el Aula.

I. Fundamentación

Hoy, cuando en el mundo los paradigmas políticos y sociales pierden sus perfiles y cuando los hombres y mujeres han vuelto a emprender la búsqueda de sí mismos, nosotros, los maestros y educadores de América Latina, estamos abiertos al pensamiento de los intelectuales de este continente que, aún en el extrañamiento y la soledad, han forjado y escrito nuestra historia, han descifrado nuestras culturas y nos han convocado sin complejos ni renuncias y sin desconocimiento del Otro a asumir nuestro propio rostro.

Los países latinoamericanos compartimos ahora el anhelo de llevar a cabo empresas culturales conjuntas en busca de aunar voluntades que permitan integrar una decidida y perdurable vocación de tomar presencia en nuestra propia actualidad, haciéndola inteligible, recreándola, escribiéndola y derivando de ella el consenso de una comunidad amplia y abierta que, desde sus diferencias, sea capaz de construir un espacio común de cultura, conocimiento y bienestar social..

Todo ello converge con la apertura de nuevas realidades planetarias que permiten sostener que estamos ante un mundo que a pesar de sus grandes limitaciones y encierros, también abre la posibilidad para el intercambio, para potenciar la pluralidad, para enriquecerse en la diversidad y nutrir el intercambios de las culturas, en nuestro caso, las que nacen del universo pedagógico.

En los últimos años, los intercambios entre las comunidades de investigadores de América Latina y de España han estado signadas por la riqueza de las relaciones. Nuestras Universidades y Centros de Investigación al igual que, las publicaciones en revistas y libros han revelado puntos de encuentro para fecundar el pensamiento pedagógico local y universal, en

circunstancias donde la educación y la enseñanza en sus múltiples variantes se tornan en lugares culturales para gestar nuevas formas de convivencia humana, donde la paz, la riqueza y sabiduría del Otro y la gestación de saberes relevantes llenen a la humanidad de otras esperanzas más ricas democráticas y más lejanas de los autoritarismos.

Las experiencias de trabajo con el coordinador del Grupo CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Adalberto Ferrández A., con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia posibilitada por los aportes del profesor Alberto Martínez B y con la Universidad de Antioquia de Medellín con la presencia de los investigadores Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri y Rafael Florez O., con la Universidad Central de Venezuela con los Profesores Luis Bravo y Aurora Lacueva. Igualmente con investigadores de Chile como el Dr. Carlos Calvo y México con los Profesores Hernán Medrano y Librado Esquivel, con los Profesores Fernando Hernández y Juana Sancho de la Universidad de Barcelona, avalan lo que venimos sosteniendo como campo de posibilidades para iniciar una red de intercambios y producción pedagógica.

Los cambios científicos y tecnológicos y las exigencias de una nueva vida cotidiana expresada en una ciudadanía que recoja el espíritu de la época y la aparición de un mundo del trabajo inédito, imprevisible e indeterminado en su complejidad, plantean un cambio de paradigmas en el mundo de la educación, entendida ésta como el espacio simbólico por donde circulan las más diversas formas de saber, los estilos de enseñabilidad de naturaleza múltiple, las más ricas relaciones de encuentro -no exentas del poder- y, por supuesto, entendida como un lugar privilegiado para producir y circular saberes y conocimientos.

Estas tendencias, que repotencian los sentidos de la enseñanza, nos están mostrando que se requieren nuevas formas institucionales que recojan LA ENSEÑANZA Y LA PRODUCCION DEL SABER DESDE LA ENSEÑABILIDAD cuyas características sean la flexibilidad, la apertura, el intercambio como vía para generar nuevos estilos formativos tanto en las diferentes maneras de hacer enseñanza, como en las nuevas realidades que exigen otros estilos de organización y trabajo en la apropiación y reproducción del saber, tal es el caso de la vida ciudadana, la empresa tanto en su gestión cómo en la formación de sus trabajadores.

Desde ese horizonte pensamos que en América Latina y en Europa hay grupos de investigadores e individualidades que trabajarían en un Proyecto

de transformación paradigmática de la educación y la enseñanza desde el reconocimiento de la complejidad, la simultaneidad, la globalidad y la localidad, además de enfrentar las nuevas identidades culturales e individuales que están emergiendo, mediante el reconocimiento de culturas pedagógicas distintas.

II. Un camino para el encuentro

La red y los intercambios, la puesta en común de ideas y trabajos, la circulación de las mismas y, especialmente, el diálogo permanente tienen como norte la gestación de alternativas que nutran el campo común de un paradigma múltiple. Es decir, la red potencia cotidianamente el flujo de la información transformándose en saber y conocimiento. Y los encuentros sectoriales posibilitan el diálogo y concurrencia con el Otro como fuente de formación y autoformación, especialmente cuando los encuentros se realizan sobre el terreno y la cotidianidad a potenciar y enriquecer.

III. Caminos para trabajar

Desde la Universidad de Los Andes-Táchira, nos constituimos en un grupo de investigación cuyo núcleo fundamental sea la Educación y la Comunicación, en tal sentido proponemos un primer punto de encuentro. El Grupo de Investigación en Educación y Comunicación: **GRECO**. En cuyos propósitos iniciales están **Ser un punto de encuentro para el diálogo y el intercambio de perspectivas**.

IV. Líneas de trabajo

- La reforma del sistema escolar. Una calidad de enseñanza realmente legitimada por el saber, los efectos y la gente.
- Educación, empleo y juventud. Este tema es una responsabilidad ética del país. Un país que no acoga a sus jóvenes está construyendo su negación.
- Educación, trabajo y empleo.
- La educación en la comunidad en todas sus formas: cooperativas, deportivas, sociales.
- Educación y medios de comunicación

- Educación, medios, TV y niños.
- Sociedad del Conocimiento: Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Potenciales creadores para maestros de educación básica.
- Comunicación e Imagen Corporativa.
- El desarrollo de experiencias de desarrollo creativo.
- Cuerpo, creación y música: una lectura pedagógica.
- Pedagogía: Epistemología, Saber Pedagógico, Didáctica y Currículo.
- Educación, Formación y Acción Simbólica.

V. Programación básica. 2000-2002

Proyectos de Investigación

1. *Los discursos educativos en Venezuela, en Iberoamérica y sus tendencias mundiales.* Avalado por el Consejo directivo del Centro de Estudios de Fronteras e Integración (CEFI). Universidad de Los Andes. Coordinadora: Dra. María Eugenia Bello.
2. *El Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: Reforma e Innovación. Un estudio comparativo de los discursos en los años 1.994-1998/2000-2001.* Coordinador: Dr. Antonio Arellano. Avalado por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Aprobado por el CDCHT-ULA.
3. *Conocimiento que tiene el maestro sobre el paradigma de la Evaluación Cualitativa en la escuela Básica del Estado Táchira. Un estudio de casos.* Coordinador: Profesor Edgar López M. Avalado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes.
4. *El discurso pedagógico en las Escuelas Bolivarianas.* Coordinador: Profesor Valentín Murguey. Avalado por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira.

Proyecto editorial. Publicaciones

Creación de la Serie editorial en educación con la editorial Anthropos-Barcelona-España.

Libros publicados

- Barcena, Fernando (2000): *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Joan Carles Melich (2001): *La ausencia de testimonio. Ética y Pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Vélez, C; Arellano, A y Martínez, A. (Coordinadores) (2002): *Universidad y Verdad*. Barcelona: Anthropos.

*Germán Antonio Arellano Duque
Universidad de los Andes – Táchira*

NOTICIAS INSTITUCIONALES

1. ESTÁN A LA VENTA EN LA LIBRERÍA DE LA INSTITUCIÓN EN EL EDIFICIO MIRAGE, P. B., LOS SIGUIENTES TEXTOS EDITADOS POR LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO:

- *Trabajos e investigaciones sobre creatividad 1990 - 2000. 115 fichas resumen.* Número 2 de la Colección RETOS Y LOGROS. Autoras: Marlene Arteaga y Henríquez, A.
- *Desarrollo de habilidades para comprender la lectura.* Número 3 de la Colección RETOS Y LOGROS. Autora: Carmen Alida Flores.
- *Tiempo y Clima en Venezuela. Aproximación a una geografía climática del territorio venezolano.* Número 1 de la Colección CLASE MAGISTRAL. Autor: Sergio Foghin.

2. LA PÁGINA **MUJERES UPEL EN LA WEB** cambia de dominio, podrá ser consultada en la siguiente dirección:

www.mujiresupel.org.ve

Tendrá contacto directo con el Ministerio de Ciencia y Tecnología, con la Página de la UPEL y, en este mismo portal, con la entrada de los proyectos del Instituto Pedagógico de Miranda.

3. SE ENCUENTRAN PARA LA CONSULTA EN EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN del Instituto Pedagógico de Miranda Siso Martínez (CEDISIMAR) los anuarios de Trabajos de Grado del año 1999, años 2000 – 2001 y del año 2002, con los resúmenes de los trabajos de especialización y maestría de los distintos subprogramas que se administran en el Instituto.

COLABORADORES

SILVIA BARBI CARDOSO

Licenciatura Plena em Letras Inglesas: Português-Inglês; Mestrado em Lingüística, Área de concentração: sintaxe em a Universidade Católica de Campinas; Doutorado em Letras e Lingüística, Área de concentração: Análise do discurso. Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Miembro de Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL); Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL); Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN); Associação Latino Americana de Estudos do Discurso (ALED). Ha dictado ponencias nacionales e internacionais, escrito artículos en revistas especializadas de Brasil, América y Europa y ha publicado los libros *Discurso e ensino*. Editora Autêntica Belo Horizonte (1999) y *Leitura, discurso e sujeito. Revisitações*. Belo Horizonte. Fale (1999). Coordinadora do Processo Seletivo da Faculdade de Americana, local: Americana, Sao Paulo, Brasil, a partir de 01/07/99 até o presente momento.

RAMÓN CALZADILLA

Licenciado en Filosofía de la UCV. Profesor del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

RENIÉ DUBS DE MOYA

Profesora de Biología y Química del IPC. Magister Scientiarum en Química del IVIC. Doctor of Education: Administration of Higher Education (OSU, USA). Profesora Titular UPEL. Coordinadora Nacional del Proyecto de Investigación Necesidades de Formación y Perfeccionamiento del Docente. Profesora de Postgrado de UPEL- IPMJMSM .

JOSEFA PÉREZ

Profesora en la Especialidad de Educación Integral, Mención Lengua del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Magíster en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso Martínez, UPEL.

EVELINA TINEO

Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología del Desarrollo Humano de la UCV. Profesora ordinaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesora Adscrita al Departamento

de Pedagogía. Actualmente es la Jefa de Admisión del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

ANTONIO ARELLANO DUQUE

Licenciado en Educación Mención Administración Escolar, UCV. Master en Innovación y Sistema Escolar. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Doctor en Pedagogía Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes. Departamento de Pedagogía. Núcleo Táchira. Cátedras: Pedagogía General y Ética, Pedagogía y Filosofía. PPI – 1.

BELKIS RINCONES

Lic. en Educación de la UCV. Magíster en Educación de la UCV. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Rodríguez. Profesora de los cursos de Currículo del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL. Jefe de la Unidad de Currículo de la misma Institución.

NIEVES AMORETTI

Profesora de Matemática egresada de la UPEL, IPMJMSM. Magíster en Matemática de la USB. Profesora de la especialidad de Matemática en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en donde desempeña funciones como Coordinadora de Investigación.

GUILLERMO OBIOLS *

Nació el 24 de mayo de 1950 en la ciudad de La Plata, Argentina, y realizó sus estudios primarios (Escuela Joaquín V. González), secundarios (Colegio Nacional) y universitarios (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata.

Se recibió de «Profesor en Filosofía» en 1975 y debió realizar el servicio militar obligatorio al año siguiente en la guarnición Campo de Mayo, experiencia que le obligó a denunciar ante la CONADEP, en 1984, los delitos que allí presenció.

Se estableció en la ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Palermo, desde 1977, está casado desde 1981 con Silvia Di Segni, médica psiquiatra, y es padre de dos hijas, María Julieta y Ana Inés, nacidas en 1982 y 1984, respectivamente.

Se desempeñó como docente, director de estudios y jurado de tesis. El campo principal de su **interés académico** fue el correspondiente a la cátedra de «Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía» en la que fue profesor titular o adjunto a cargo en la UN de La Plata y en la UBA desde 1985. Desde este ámbito que vincula a la filosofía con la educación

* Toda esta información fue suministrada por la señora esposa del profesor Guillermo Obiols, la Dra. Silvia Di Segni y para ser ampliada puede consultarse su página WEB en la dirección: <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegnica>

y a la universidad con el nivel secundario de enseñanza, realizó algunas incursiones sobre la problemática educativa, en general, la de la educación secundaria, en particular, la divulgación científica y, especialmente, la enseñanza de la filosofía, contribuyendo con la publicación de distintos materiales para mejorar la comprensión y las prácticas de dicha enseñanza en los distintos niveles. Las dos instituciones en las que principalmente desarrolló su labor fueron la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Fue profesor ordinario en la UN de La Plata y profesor regular de la UBA y universitario de posgrado (UBA y U de Brasilia).

Escribió numerosos artículos en revistas especializadas del país y del extranjero: «Serie Pedagógica» -La Plata-, «Diálogo Filosófico» -Madrid-, «Paideía» -Madrid-, «Philosopher» -Quebec-; otros nueve en volúmenes colectivos y diecinueve más en actas de congresos y jornadas. También ha publicado numerosas notas breves y reseñas bibliográficas, notas periodísticas en los diarios «La Prensa» y «El Día» de La Plata y la revista «Noticias» y unos doce libros, como autor o co-autor, en editoriales como Plus Ultra, Kapelusz, Novedades Educativas, Norma, A-Z editora, Hachette, Fondo de Cultura Económica y Centro Editor de América Latina, sobre temas de filosofía y educación, de los que se han impreso en total, a la fecha, unos ciento cincuenta mil ejemplares.

Participó, en calidad de expositor invitado en la mayoría de los casos, en unos ochenta y cinco **congresos y jornadas** locales o nacionales, diez de carácter internacional o en el extranjero (Montevideo, Piracicaba y Brasilia) y pronunció unas treinta **conferencias** en distintas instituciones del país y del extranjero (Montevideo y Santiago de Chile), además de su participación permanente en mesas redondas y entrevistas en los medios de comunicación.

Fue director y co-director de proyectos de **investigación** acreditados por la UN de La Plata y la UBA y evaluador de proyectos del CONICET, la UN de Salta, la UBA y la UN de La Plata. Obtuvo el **premio Bleger** de la Asociación Psicoanalítica Argentina por el trabajo «Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Un enfoque psicoanalítico», realizado en colaboración con Silvia Di Segni.

Fue **jurado de concursos docentes** en la UBA, la UN de La Plata, la UN de Salta y otras instituciones en más de veinte oportunidades.

Como **evaluador, asesor o consultor externo** en relación con artículos, programas, planes de estudio y reformas curriculares asesoró a la UN de La Plata, la UN del Sur, la UN del Nordeste, la UN de Salta (proyectos FOMECE) y al Ministerio de Educación de la Nación (consultor nacional para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes).

*En el terreno de la **gestión institucional**, fue miembro de la junta consultiva*

departamental y Coordinador del Centro de Divulgación Científica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y miembro suplente del H. Consejo Académico, Decano de la Facultad de Humanidades de la UN de La Plata en el período 1998-2001, y, en tal carácter, miembro del H. Consejo Superior de la UN de La Plata. También presidió la Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades entre 1999 y el 2001 y ha sido miembro fundador y primer presidente de la Asociación Argentina de Profesores de

Filosofía. Su interés por los temas educativos y su paso por la gestión le permitió estudiar y pensar la problemática universitaria.

Consiguió, por momentos con mucho esfuerzo, presentar sus dos últimos libros publicados *Aprender a ser* y *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* y terminó de corregir el más personal que haya escrito: *La memoria del soldado*.

Guillermo Obiols falleció en Buenos Aires el 7 de junio de 2002, apenas cumplidos sus 52 años.

LISTA DE ÁRBITROS

Yaritza Cova	UPEL – IPMJMSM
Maria Flor Barbero	UPEL – IPMJMSM
Julia Machmud	UPEL – IPMJMSM
Sonia Bustamante	UPEL – IPMJMSM
Marlene Arteaga	UPEL – IPMJMSM
Renié Dubs De Moya	UPEL – IPMJMSM
Yahaira Smitter De Ovalles	UPEL – IPMJMSM
Luis Nascimento	UCAB
Alberto Yegres Mago	UPEL – IPC
Andrés Moya	UPEL – IPMJMSM
Belkis Rincones	UPEL – IPMJMSM
Yván Pineda	UPEL – IPMJMSM
Antonio Alfonzo	UNA – UPEL – IPMJMSM
Ernesto de La Cruz	UPEL – IPMJMSM
Jesús Aranguren	UPEL – IPC
Sergio Foghin	UPEL – IPC

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

- 1 En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros.
- 2 Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble-ciego.
- 3 Los trabajos deben ser enviados a la Subdirección de Investigación y Postgrado, con una nota de entrega.
- 4 Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la APA, que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL.
- 5 El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece.
- 6 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. El mismo debe estar acompañado por su respectiva versión en inglés.
- 7 Al final del resumen deben incluirse las palabras claves o descriptores del artículo.
- 8 Los trabajos deben incluir el currículum de su autor/a o autores, sin exceder de 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar.

- 9 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.
- 10 Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a doble espacio, con su respaldo en disquete. El original debe tener la identificación del autor/a. Las copias deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word.
- 11 Los trabajos aceptados que tengan algunas observaciones, serán devueltos a su autor/a o autores, para que hagan las revisiones pertinentes y los regresen al Consejo Editorial.
- 12 Los autores/as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista en la que los mismos aparezcan.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, tanto nacionales como internacionales, del área investigación u otra área de interés que sea determinada por el Consejo Editorial.

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de ITALGRÁFICA S.A.
en la ciudad de Caracas, en el
mes de abril de 2003

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

ahora es

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

El Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez ha contado desde 1994 con una publicación educativa denominada *Revista de Investigación Educativa* en la que muchos investigadores de la institución y de otras universidades del país han publicado los resultados de sus trabajos. A partir de ahora esta revista cambia su nombre por *Sapiens. Revista universitaria de investigación*.

Este cambio obedece a un proceso de renovación y modernización acorde con las exigencias internacionales de las publicaciones periódicas: arbitraje doble ciego, resúmenes en dos idiomas, intercambio con las principales revistas del país, colocación en los centros de indexación nacional, publicación de artículos de autores de otros países, entre otras.

Sapiens, de esta manera, aspira ajustarse a todas las normas de calidad y periodicidad de las publicaciones científicas en el ámbito internacional y ofrece una tribuna de discusión tanto para las investigaciones de índole estrictamente educativa como para las de múltiples disciplinas científicas y humanísticas.

Sapiens. Revista universitaria de investigación extiende una invitación permanente a toda la comunidad académica del país a participar en esta publicación.
