



36

GACETA DE PEDAGOGÍA

**Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X**

Nº 36- AÑO 2017



Gaceta de Pedagogía
2017. No 36



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2017. N° 36



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO

Director (E): Alix Agudelo
Subdirectora de Docencia (E): Caritza León
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Zulay Pérez
Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario
Secretario: Juan Acosta

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN
Arismar Marcano

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Y COORDINADORA Belkis Osorio Acosta (UPEL-IPC. VZLA)

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL Xiomara Rojas (UPEL-IPC. VZLA)

CONSEJO EDITORIAL Mariela Alejo (UPEL-IPC. VZLA), Richard Torres (UPEL-IPC. VZLA), Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Antenor Viáfara (UPEL-IPC. VZLA), Enyer Porras (UPEL-IPC. VZLA).

COMITÉ CIENTÍFICO/ ACADÉMICO	<i>Integrantes Internos</i>	Gloria Valera (UPEL-IPC. VZLA), Esteban Añez B. (UPEL-IPC, UCAB. VZLA), Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VZLA) Haymara Harrintogn (UPEL-IPC. VZLA). Morela Osorio (UPEL- IPC, UCAB-VZLA).
	<i>Integrantes Externos Nacionales</i>	Gerardo Lara (UCAB-VZLA), Roraima Mora (UCAB-VZLA), Gloria Rebeca Mota (UPTAMCA- VZLA), Gregorio Valera (UCV, UNERS- VZLA), Yadira Gudiño (CUR-VZLA), Edgar Ríos (UPTAMCA-VZLA), Jenny Fraile (UPEL, IPMJMSM-VZLA), Mery Baute (USM-VZLA)
	<i>Integrante Externo Internacional</i>	Lisa Mata (UEAFIT- CO), Jenny González (UPF-PNPD-CAPE. BR), Yanet Molina (UIR-ESP).
	EQUIPO TÉCNICO	
	<i>Diseñadora de cubierta</i>	Mirna Quintero (UPEL-IPC.VZLA).
	<i>Traductores</i>	Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VZLA), Mirna Quintero (UPEL- IPC. VZLA), Rebeca Mota (UPATAMCA. VZLA)
	<i>Diseño Gráfico</i>	Belkis Osorio (UPEL-IPC. VZLA)
	<i>Corrección de texto</i>	Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Xiomara Rojas (UPEL- IPC. VZLA). Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VZLA)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 36 , AÑO 2017

Michael Ferreira (Gobernación del estado Bolivariano de Miranda, Dirección de Educación)

Sol Martínez (UNEFA)
Niurka Ron (UPEL-IPC. VZLA)

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

2017 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64
gacetadepedagogia@gmail.com

EDITOR EN JEFE del Fondo Editorial

Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

COORDINADOR EDITORIAL

Jesús Lovera

Depósito Legal digital
DC2018001050

*Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas*

Gaceta de Pedagogía no se hace responsable por la opinión emitida por los autores.



Revista **Gaceta de Pedagogía** permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA GACETA DE PEDAGOGÍA

La Revista Gaceta de Pedagogía es medio para divulgación de trabajos originales e inéditos que permitan repensar la educación desde la diversidad de marcos metodológicos y conceptuales. Un espacio que toma en cuenta las múltiples dimensiones que constituyen el hecho pedagógico: lo antropológico, lo filosófico, lo histórico, lo psicológico y lo sociopolítico.

Es una revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, creada y administrada por el Departamento de Pedagogía. Con más de 50 años de historia, la Gaceta de Pedagogía comenzó sin las formalidades de las revistas de investigación actuales, en un viejo multígrafo que los profesores de la época utilizaron para elaborar, de un modo bastante artesanal, sus primeros 10 números. Aunque la idea original era proporcionar bibliografía indispensable y poco accesible los estudiantes del Pedagógico, la calidad de sus páginas pronto la convirtieron en una revista de referencia para los educadores venezolanos.

En sus diferentes números se ven reflejados los grandes debates de la educación del siglo XX y la perspectiva de sus autores, maestros que son referencia en la historia de la educación Venezolana. Por lo tanto, además de ser una revista de investigación, la Revista Gaceta de Pedagogía es parte de Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y parte de la identidad del Instituto Pedagógico de Caracas. La idea de esta quinta etapa es continuar el legado y seguir haciendo historia.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

a. Generalidades:

1. *GACETA DE PEDAGOGÍA* está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo Editorial.

2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos originales en idioma español e inglés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es anual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de febrero y julio para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

b. Sistema de arbitraje

1. En la Revista *GACETA DE PEDAGOGÍA* todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximo.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
 - a) Aprobar su publicación sin modificaciones
 - b) Publicar si se atienden las recomendaciones
 - c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.
6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a La Gaceta de Pedagogía.

7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

c. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. El documento debe estar precedido de una síntesis curricular de los autores, con un máximo de 120 palabras en un párrafo.
4. Se identificarán con título en español, inglés el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 120 palabras y sus descriptores, institución donde labora y correo electrónico.
5. La extensión del documento será entre 10 y 25 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas, los anexos y los agradecimientos.

d. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.
2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.

4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, sin negrita.
6. Indicar la institución que representa (universidad, Institución...), alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, en negrita.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés de no más de 200 palabras máximo y en un único párrafo.
8. Todos los textos deben incluir palabras claves del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS (se recomienda utilizar el tesauro de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras claves como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita y en números arábigos consecutivos.
11. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
12. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
13. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.
14. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio

público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).

15. Toda persona interesada en publicar en la revista debe entregar una síntesis curricular de 120 palabras como máximo, redactada en un único párrafo, en letra Arial tamaño 12 puntos, a espacio sencillo; indicando la institución donde labora, cargo que ocupa, grado de instrucción, universidad de egreso, país de origen y correo electrónico.

e. Normas Específicas

Artículos:

1. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones en el área educativa y tecnológica, resúmenes de trabajos de grado, tesis y ascensos, relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
2. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas, entre otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
3. Los artículos producto de una investigación deben contener:
Introducción: descripción del problemática, propósito, justificación, metodología y principales hallazgos.
Breve referente teórico.
Metodología: se indicará el paradigma, tipo, método, diseño de investigación, la población y muestra; actores sociales, sujetos o informantes; los instrumentos de recolección de datos del estudio y el procedimiento empleado.
Resultados: éstos se expresarán en forma clara y concisa, acompañado de su discusión e incluirán el mínimo necesario de representaciones gráficas (tablas, figuras, gráficos, redes, mapas, matrices, entre otros). Se presentarán en

blanco y negro o a color. Deben cumplir con las exigencias de las normas APA-UPEL.

Conclusiones: Se comentarán los hallazgos de la investigación y sus aportes al conocimiento.

Referencias: Las citas de autores en el texto deben aparecer en la lista de referencias ajustándose a las normas APA-UPEL.

4. Deben evitarse el uso de abreviaturas, en caso de utilizarlas en el texto, su primera aparición debe ser precedida por el nombre completo al que ésta sustituye.
5. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Cuerpo Editorial de la Revista.
6. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad del o los autores velar por este aspecto.

Investigaciones

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español e inglés nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es) y direcciones electrónicas; resumen en castellano e inglés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL o APA. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

Ensayos

Este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se recomienda para este tipo de documento es:

Introducción

Desarrollo del tema:

- a) Proposición
- b) Argumentos para la discusión
- c) Síntesis y reflexiones finales

Referencias o literatura citada

Referencias Bibliográficas

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas:

- **Reseña de libros:** con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 10 páginas.
- **Reseña de revistas:** se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en español e inglés, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso:** se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español e inglés (abstract) con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos:** se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

- **Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía:** este espacio se dedicará a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, tal como se redactó originalmente, y será presentado por un autor o autores de la actualidad. La idea de este espacio es recordar pensamientos y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de esta revista y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del (los) autor(es) que realiza(n) la presentación.
- **Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía:** este espacio se dedicará a reconstruir la memoria histórica del Departamento de Pedagogía, así como destacar a los grandes pedagogos que dieron vida al Departamento.

Eventos

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgarlos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha, objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones, simposios y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 6 páginas.

Avances de Investigación

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 12 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español e inglés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen

analítico: incluye información sobre los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación se muestra la estructura del resumen:

Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos:

Introducción: ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal.

Metodología: Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances.

Resultados: Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística.

Conclusiones: Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.

Un resumen para **ensayo** debe exponer el eje temático, los propósitos, la posición argumentativa expuesta en los planteamientos desarrollados en el texto y las principales conclusiones o reflexiones. Su extensión es de 100 a 150 palabras.

CONTENIDO

Presentación	16
Artículos	
Sol M. Martínez. Evolución del pensamiento pedagógico como símbolo de reconocimiento. <i>Evolution of pedagogical thinking as a symbol of recognition. Evolution de la pensée pédagogique comme symbole de reconnaissance</i>	19
María Teresa Mendoza y Rafael Perales. Hacia una nueva noción de la universidad del siglo XXI. <i>Towards a new notion of 21st century university. Vers une nouvelle conception de l'université du 21^{ème} siècle</i>	42
Xiomara Rojas Bravo y Belkis Osorio A. Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. <i>Quality and Rigor Criteria in the Qualitative Methodology. Critères de qualité et de rigueur dans la méthodologie qualitative</i>	63
Pedro Manuel Corros Bacca. Lecciones de J. R. Guillent Pérez: la Filosofía y la esencia de la realidad venezolana. <i>The lessons of J. R. Guillent Pérez: Philosophy and essence of Venezuelan reality. Leçons de J. R. Guillent Pérez: La philosophie et l'essence de la réalité vénézuélienne</i>	76
Ríchar José Sosa Villegas. De natura lectum: Apuntes para su comprensión. <i>De natura lectum: Notes to understand it. De natura lectum: Notes pour votre compréhension</i>	113
Robert Rodríguez Raga. Las instituciones oficiales de educación universitaria en Venezuela. Paralelismo y segregación como política oficial 1998-2015. <i>The official institutions of university education in Venezuela. Parallelism and segregation as official policy 1998-2015. Les institutions officielles d'enseignement universitaire au Venezuela. Le parallélisme et la ségrégation en tant que politique officielle 1998-2015</i>	122
Enyer Porras. El popol vuh una mirada a través de la teoría de la valoración. <i>The popol vuh a look through the theory of valuation. Le</i>	

<i>popol vuh un regard couvre la théorie de l'évaluation.....</i>	145
Jhonny Olivar y Silverio Navarro. Guía para la Actualización del Sistema de Gestión de la Calidad según ISO 9001:2015. <i>Guide for Updating the Quality Management System according to ISO 9001: 2015. Guide de mise à jour du système de management de la qualité selon ISO 9001: 2015.....</i>	161
Delia Mera. Metacognición: estrategia o proceso cognitivo. Metacognition: strategy or cognitive process. Métacognition: stratégie ou processus cognitif	180
Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía	
Individuo, sociedad y educación. Emilio Arévalo. Presentado por: Luz Salazar.....	204
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Tercera Parte.....	216
Evento	
PREJORNADA DE INVESTIGACIÓN. 18 y 19 de enero 2017. Universidad Alejandro De Humboldt. Sede Dos Caminos.....	243
La Empresa Emergente por Rafael Echeverría. Ponente: María Teresa Mendoza F.....	244
Avances de Investigación	
Thais María Arreaza. Análisis de los libros de texto de matemática de la Colección Bicentenario. <i>Analysis of the mathematics textbooks of the Bicentennial Collection. Analyse des manuels de mathématique de la Collection Bicentenaire.....</i>	251
Currículo de los autores.....	273

PRESENTACIÓN

Bienvenidos estimados lectores, educadores e investigadores. Es para mí un inmenso placer e igualmente un gran compromiso presentarles este nuevo número de la Gaceta Pedagógica, considerando que las funciones académicas más reconocidas están relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión, sin embargo, la producción de conocimiento es la esencia de la Universidad. De aquí, la importancia de contar con espacios específicos que permitan la difusión de esa producción intelectual.

Justamente eso es Gaceta de Pedagogía, un espacio donde se divulga el conocimiento, es una revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, creada y administrada por el Departamento de Pedagogía, con más de 50 años de historia. Comenzó sin las formalidades de las revistas de investigación actuales, en un viejo multígrafo que los profesores de la época utilizaron para elaborar, de un modo bastante artesanal, sus primeros números con la idea de proporcionar bibliografía indispensable y poco accesible a los estudiantes del Pedagógico.

Por la calidad de sus páginas pronto se convirtió en una revista de referencia para los educadores venezolanos. En sus diferentes números se ven reflejados los grandes debates de la educación y la perspectiva de sus autores, maestros que son referencia en la historia de la educación venezolana. Por lo tanto, además de ser una revista de investigación, la Revista Gaceta de Pedagogía es parte de Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, parte de la identidad del Instituto Pedagógico de Caracas y del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas.

En este nuevo número se reúnen 9 artículos que abordan diferentes temáticas de interés para el quehacer educativo, así como también otros espacios de interés para nuestros lectores como las reseñas de la revista, del departamento y de algunos eventos de investigación. En primer lugar, encontramos el artículo de Sol Martínez, titulado: Evolución del pensamiento pedagógico como símbolo de reconocimiento; seguidamente los investigadores María Teresa Mendoza y Rafael Perales nos presentan una investigación denominada hacia una nueva noción de la universidad del siglo XXI. De la misma manera, las profesoras Xiomara Rojas y Belkis Osorio nos escriben acerca de los Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa.

El profesor Pedro Manuel Corros Bacca nos habla sobre las lecciones de J. R. Guillen Pérez: la Filosofía y la esencia de la realidad venezolana. El profesor Ríchar José Sosa Villegas presenta una serie de reflexiones de manera sucinta sobre la vinculación existente entre el libro como objeto de estudio y la formación del lector, en su artículo De natura lectum: Apuntes para su comprensión. Otra interesante contribución es abordada por el Profesor Robert Rodríguez Rag, quien escribe acerca del Paralelismo y segregación como política oficial 1998-2015 en las instituciones oficiales de educación universitaria en Venezuela.

En otro orden de ideas, encontramos el artículo del Prof. Enyer Porras quien le da una mirada al Popol Vuh a través de la teoría de la valoración: Luego se encuentra, un estudio en el área gerencial elaborado por los profesores Jhonny Olivar y Silverio Navarro quienes presentan una guía para la actualización del sistema de gestión de la calidad según ISO 9001:2015. En este deleite de conocimientos producidos en el contexto universitario la Profesora Delia Mera nos trae su interesante artículo sobre Metacognición: estrategia o proceso cognitivo.

Desde el relanzamiento de la Gaceta de Pedagogía se están presentando artículo escritos por ilustres Pedagogos que en otros tiempos le dieron vida a la revista con sus producciones, en este número recordamos el escrito por el Dr. Emilio Arévalo, titulado: Individuo, sociedad y educación, publicado por primera

vez en diciembre de 1994 en el N° 30 de la Gaceta de Pedagogía. En la misma, onda de reconocer la trayectoria de personajes o instituciones de la Educación venezolana, de la mano del Dr. Alberto Yegres Mago conocemos a detalle la creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía, y cerramos este número con un avance de investigación de la Profesora Thais Arreaza quien nos presenta un análisis de los libros de texto de matemática de la Colección Bicentenario.

La publicación de este nuevo número de la revista Gaceta de Pedagogía espera satisfacer ampliamente las expectativas de nuestros lectores. Motiva esta presentación el inicio de mi gestión en la jefatura del Departamento de Pedagogía, por ello se seleccionaron una variedad de trabajos que abordan temáticas de alto interés en el campo educativo, así pues, que en sus manos estimados estudiantes, docentes, investigadores y demás lectores este número es como un árbol que espera de su buen cultivo y que de nuevos frutos.

Dra. María Eugenia Bautista de Salcedo
Jefe del Departamento de Pedagogía

Evolución del pensamiento pedagógico como símbolo de reconocimiento

Evolution of pedagogical thinking as a symbol of recognition

Evolution de la pensée pédagogique comme
symbole de reconnaissance

Sol M. Martínez V.

innovacionunefa.2016@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de
la Fuerza Armada (UNEFA), Venezuela

RESUMEN

La educación es uno de los grandes pilares sobre los cuales descansa el edificio de la sociedad humana, ha sido tema de debate durante toda la historia humana. Grandes pensadores, filósofos, pedagogos, psicólogos, economistas y políticos han escrito y se han pronunciado sobre la forma como debe dirigirse el sistema educativo de una nación o de una sociedad y como debe enseñarse a los niños y demás personas. En este devenir histórico han destacado el modelo de escuela tradicional y el modelo de escuela nueva. Cada uno de estos modelos tiene defensores y detractores. Cada uno busca resaltar las bondades de cada sistema o por el contrario criticar sus falencias. Ello ha dado lugar al surgimiento de diversos enfoques pedagógicos que por un tiempo parecen ser la panacea a los problemas estructurales y funcionales de los procesos enseñanza - aprendizaje, para terminar, decayendo y perdiendo importancia y ser remplazados por un nuevo paradigma educativo, debido al bombardeo permanente de información y la explosión tecnológica que van dificultando y cerrando el espacio para la reflexión y la toma de decisiones libre, con conciencia de los que queremos y de las limitaciones y necesidades que nos restringen. Por el otro se encuentra el lenguaje como medio para comprender al sujeto a través de la comunicación y transformar realidades desde un pensamiento pedagógico como signo de reconocimiento. Por lo que, el propósito del ensayo es revisar los planteamientos pedagógicos y su lenguaje en la educación reconociendo el acervo epistemológico y su contribución al

fortalecimiento del quehacer educativo con sus particularidades, matices y características que la distinguen.

Palabras Clave: Enfoque Pedagógico- Lenguaje- Educación.

ABSTRACT

Education is one of the great pillars on which the building of human society rests, it has been the subject of debate throughout human history. Great thinkers, philosophers, pedagogues, psychologists, economists and politicians have written and pronounced on how the educational system of a nation or a society should be directed and how it should be taught to children and other people. In this historical evolution, the traditional school model and the new school model have stood out. Each of these models has defenders and detractors. Each one seeks to highlight the benefits of each system or, on the contrary, criticize its shortcomings. This has led to the emergence of various pedagogical approaches that for a time seem to be the panacea to the structural and functional problems of the teaching - learning processes, to end, decaying and losing importance and be replaced by a new educational paradigm, due to the bombing permanent information and technological explosion that are hampering and closing the space for reflection and free decision-making, with awareness of what we want and the limitations and needs that restrict us. On the other is language as a means to understand the subject through communication and transform realities from a pedagogical thought as a sign of recognition. Therefore, the purpose of the essay is to review pedagogical approaches and their language in education by recognizing the epistemological heritage and its contribution to strengthening educational work with its particularities, nuances and characteristics that distinguish it.

Key word: Pedagogical Approach - Language - Education.

RÉSUMÉ

L'éducation est l'un des grands piliers sur lesquels repose l'édification de la société humaine, elle a fait l'objet de débats tout au long de son histoire. Grands penseurs, philosophes, pédagogues, psychologues, économistes et politiciens ont écrit et se sont prononcés sur la manière dont le système éducatif d'un pays ou d'une société devrait être dirigé et comment il devrait être enseigné aux enfants et à d'autres personnes. Dans cette évolution historique, le modèle scolaire traditionnel et le nouveau modèle scolaire se sont démarqués. Chacun de ces modèles a des défenseurs et des détracteurs. Chacun cherche à mettre en évidence les avantages de chaque

ystème ou, au contraire, à critiquer ses faiblesses. Cela a conduit à l'émergence de diverses approches pédagogiques qui semblent pendant un certain temps être la panacée aux problèmes structurels et fonctionnels du processus enseignement-apprentissage, pour mettre fin à la décroissance et à la perte d'importance et être remplacées par un nouveau paradigme éducatif, en raison des bombardements. Une information permanente et une explosion technologique qui entravent et ferment l'espace de réflexion et de libre prise de décision, avec une prise de conscience de ce que nous voulons, des limitations et des besoins qui nous restreignent. De l'autre, la langue est un moyen de comprendre le sujet par la communication et de transformer les réalités d'une pensée pédagogique en signe de reconnaissance. Le but de cet essai est donc de passer en revue les approches pédagogiques et leur langue dans l'enseignement en reconnaissant le patrimoine épistémologique et sa contribution au renforcement du travail éducatif avec ses particularités, ses nuances et ses caractéristiques.

Mots-clés: *Approche pédagogique - Langue - Education.*

INTRODUCCIÓN

El hombre no sólo ha demostrado deseos de aprender, sino que con frecuencia su curiosidad lo ha llevado averiguar cómo aprende, puesto que el conocimiento no es estático, hay que entenderlo como un proceso dinámico en permanente desarrollo, en evolución... Desde los tiempos antiguos, cada sociedad civilizada ha desarrollado y aprobado ideas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje. Diversas teorías del aprendizaje han ayudado a los psicólogos a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, en ese sentido, han desarrollado enfoques o modelos capaces de predecir la posibilidad que tiene una persona de aprender, adquirir nuevos conocimientos.

En la mayoría de las situaciones de la vida, el aprendizaje no constituye un gran problema. Las personas aprenden a partir de la experiencia, sin preocuparse de la naturaleza del proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando se crearon las escuelas como ambientes especiales para facilitar el

aprendizaje, la enseñanza dejó de ser una actividad simple, por cuanto los contenidos que se enseñaba en ellas, por ser diferentes de aquellos que se aprenden en la vida cotidiana, tales como: La lectura, la escritura, la aritmética, los idiomas extranjeros, la geometría, la historia o cualquier otra asignatura. Pero desde que se formalizó la educación en las escuelas, los maestros se dieron cuenta de que el aprendizaje escolar resultaba a veces ineficiente sin obtener resultados apreciables; muchos estudiantes parecían no tener interés alguno en el aprendizaje, otros se rebelan y representan problemas serios para los maestros, lo que dio lugar a múltiples teorías y modelos de aprendizaje, que llevan implícito un conjunto de prácticas escolares.

Así que el modo en que un educador elabora su plan de estudios selecciona sus materiales y escoge sus técnicas de instrucción, depende en gran parte de cómo define el “aprendizaje”. Por ende, un modelo puede funcionar como guía en este proceso, ya que la científicidad no puede abandonarse a la susceptibilidad individual de cada docente, a su buen criterio de forma intuitiva. Un maestro que carezca de una firme orientación teórica estará actuando ciegamente al cumplir con sus obligaciones de trabajo. Sin embargo, muchos educadores operan en esa forma, empleando un conjunto confuso de métodos, por lo que no hay duda de que esa forma desorganizada de enseñanza es la causa de muchas de las críticas adversas que se hacen en la actualidad a la educación formal.

En este sentido, la pedagogía no es sólo otra disciplina paralela a las demás, sino que es también una especie de supe saber social que reelabora y reconstruye los sentidos generados por los alumnos, padres de familia como actores educativos espontáneos, además de la escuela, el contexto social, la familia, la socialización, el aprendizaje, etc., por lo que esta debe ser la piedra de toque de sociedades del conocimiento auténticas, que sean fuentes de un desarrollo humano y sostenible.

Revolución del pensamiento pedagógico como símbolo de reconocimiento

La historia de la Educación ha estado signada por la prevalencia de las viejas estructuras de la Escuela Tradicional con su modelo hetero-estructurante, donde el alumno es un simple receptor pasivo de aquello que su maestro le transmite proveniente desde el exterior. En oposición a estas formas de enseñanza y aprendizaje, surge una reacción que ha venido a denominarse como Escuela Nueva, que busca con su pedagogía de seguidores (modelo auto-estructurante), llamar la atención sobre la necesidad imperiosa de que la escuela y los procesos educativos centren su interés en las características de los estudiantes, considerándolos como seres activos, que tienen conocimientos previos y capaces de generar sus propios saberes si cuentan con el acompañamiento experto de su profesor.

En atención a lo anterior, no representa ninguna novedad afirmar que la escuela moderna, con un floreciente recorrido a lo largo de los últimos 450 años es un producto fiel a su origen, que ha ingresado en un tipo de crisis no ya provisional o coyuntural sino de tal dimensión que exige a la educación otro tipo de organización para su puesta en acto y difusión. Sólo a principios del Siglo XX la reflexión sobre la enseñanza, denominada pedagogía, se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a abrirse un espacio disciplinario propio, con pretensiones de científicidad, debido a que al mismo tiempo que se profundizan las demandas de la sociedad, se constata la imposibilidad para poder responder adecuadamente con las pautas proclamadas y vigentes desde la modernidad.

Las instituciones educativas, están inmersas dentro de esta dinámica y no son ajenas a la influencia de uno u otro modelo escolar. Su influencia se ve reflejada en el modelo pedagógico, en el plan curricular, en el proyecto educativo institucional (PEI), en las metodologías didácticas y en los resultados académicos que al final de cada año lectivo cada institución obtiene.

Los Proyectos Educativos Institucionales tienen la pretensión de formar estudiantes que se constituyan en líderes en su campo de educación (comercial, tecnológico) guiado por los valores de responsabilidad, honestidad, tolerancia, identidad y solidaridad, se constituyan en motor de desarrollo de sus comunidades, de la sociedad y el país. Sus propósitos son moldear estudiantes obedientes de las normas, respetuosos de las leyes de la sociedad, que ocupen un lugar dentro del sistema productivo, contribuyendo al desarrollo de la economía y ayudando a conservar la sociedad en la cual se encuentran inmersos.

Estos nobles ideales, que direccionan los planes, estrategias, políticas, metodologías, de las directivas y los docentes permiten vislumbrar el modelo de estudiante que se quiera formar y que características deba desarrollar en el transcurso de su proceso educativo, enmarcándolo dentro de un modelo pedagógico. Cuyas características resaltan y afectan el rendimiento académico y el desarrollo humano de sus estudiantes.

El modelo de la Escuela Nueva busca la formación de estudiantes integrales, donde se estimula tanto el desarrollo de las capacidades cognoscitivas como afectivas y físicas, impulsando el desarrollo humano y la formación de ciudadanos que ayuden a transformar la sociedad. En este sentido, todos los procesos importantes suponen largos períodos de incubación, hasta que de pronto salta la chispa y habemus novedad. Pasa con todas las innovaciones y compuertas evolutivas. Actualmente, la difusión de las nuevas tecnologías y la aparición de la red pública Internet parecen abrir nuevas perspectivas a la ampliación del espacio público al conocimiento. La educación es, al mismo tiempo, un fenómeno cultural y es un reaseguro cultural.

Concepto de enfoque o modelo:

Todo modelo, sin importar su naturaleza, es una construcción mental, una representación ideal de la realidad que pretende dar cuenta de ella. En palabras de Flórez (2000) « un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura (...) que tanto han preocupado al hombre desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional» (p.78). Los modelos que los pedagogos han propuesto tradicionalmente para la educación expresamente no describen ni penetran en la esencia misma de la enseñanza.

Históricamente la preocupación de los modelos pedagógicos ha sido la de adaptar y cultivar en los jóvenes las ideas, cualidades y virtudes vigentes en la tradición o extraídas del pasado clásico-humanista. Lo que hay que destacar, finalmente, es que los pedagogos clásicos, modernos y contemporáneos se han preocupado por responder, al menos, estos cinco interrogantes fundamentales: ¿Qué tipo de hombre interesa formar? ¿Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas? ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? - ¿Quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno? Estas categorías se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico-pedagógica, dando origen a múltiples combinaciones dinámicas que constituyen los diversos modelos pedagógicos de los cuales se sirven las escuelas y el sistema educativo para determinar su quehacer educativo.

Enfoque Tradicional

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representantes	Meta
Formar el carácter de los estudiantes a través disciplina. El docente es el modelo para imitar. Escoge los contenidos y su relación con el estudiante es vertical	El estudiante es objeto de modelación sometiendo su voluntad. Asume un papel pasivo. Acata normas. Imita al docente	Transmisión de conocimientos previamente Producidos. Ejercicio y repetición	Aristóteles Commenius, J. Amos San Ignacio de Loyola	Humanismo metafísico-religioso. Formación del carácter

Adaptado de Flórez (2000)

Este modelo pedagógico centra su esfuerzo principalmente en reglamentar y prescribir qué se debe enseñar, cómo y cuándo (Flórez, 2000); surgiendo así el modelo pedagógico tradicional que reproduce las condiciones sociales y defiende el principio de autoridad.

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representantes	Meta
Formar el carácter de los estudiantes a través disciplina. El docente es el modelo para imitar. Escoge los contenidos y su relación con el estudiante es vertical	El estudiante es objeto de modelación sometiendo su voluntad. Asume un papel pasivo. Acata normas. Imita al docente	Transmisión de conocimientos previamente Producidos. Ejercicio y repetición	Aristóteles Commenius, J. Amos San Ignacio de Loyola	Humanismo metafísico-religioso. Formación del carácter

Adaptado de Flórez (2000)

Aplicación en la Educación:

Es conveniente y necesario tratar con severidad a los alumnos, colocarles retos difíciles y exigirle al máximo. Enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísica-religiosa medieval.

Enfoque Conductista

Los educadores para ser eficientes deberán traducir los contenidos en términos de lo que los estudiantes sean capaces de hacer, de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que efectivamente el aprendizaje se produjo; por lo cual, los docentes deberán diseñar con claridad lo que esperan sea aprendido por el estudiante.

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representantes	Meta
El docente es un intermediario que ejecuta el aprendizaje por medio de instrucciones, traduciendo contenidos en términos de lo que el estudiante sea capaz de hacer.	El estudiante es un simple receptor. Exhibe conductas como evidencia de que efectivamente el aprendizaje se produjo	Fijación, refuerzo y control de aprendizaje (Objetivos instruccionales) . Establecida en una relación vertical totalmente unidireccional.	Skinner, B., Watson, J., Paulov, I. y Thorndike, E.	Moldeamiento de la conducta técnico-productiva. Relativismo ético.

Adaptado de Flórez (2000)

Aplicación en la Educación:

En el enfoque conductista la educación equivale a instrucción y aprendizaje de ciertos conocimientos y conductas previamente

seleccionados y organizados. La educación se orienta, sobre todo, a alcanzar mayor rentabilidad y eficacia en el trabajo pedagógico. Pero esto no quiere decir que tanto la rentabilidad como la eficacia tengan un carácter totalmente positivo en la marcha del aprendizaje.

Enfoque Social-Cognitivo:

Considera que las experiencias sociales son el fundamento esencial del aprendizaje. Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales, esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realizan como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico. En este sentido, el modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Este modelo ofrece una pedagogía dinámica.

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representantes	Meta
El docente es un proporcionador oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa. (Facilitador-estimulador de experiencias)	El estudiante desarrolla su espíritu colectivo y el conocimiento científico-técnico. Estimula la crítica mutua. Dirección bidireccional estudiante-docente	Variado según el método de cada ciencia. Énfasis en el trabajo productivo. Discusión y crítica.	Makerenco, A. Freinet, C. Freire, P. Vigotsky, LS.	Desarrollo pleno del individuo para la producción social. (material y cultural)

Adaptado de Flórez (2000)

Aplicación en la Educación:

En lo educativo especialmente podría reflejarse en las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias. Detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia.

Enfoque Constructivista

Es un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye en hecho que el conocimiento se construye. Es fruto de una construcción personal en la que interviene la familia, la comunidad, el contexto y no solamente el sujeto que aprende, o lo que enseña la escuela.

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representante	Meta
El docente crea ambientes estimulantes de experiencias, que faciliten al estudiante su acceso a estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. Estimulando experiencias, facilitando el aprendizaje significativo.	El estudiante desarrolla habilidades de investigador. Capacidades para abrirse a experiencias superiores, expresando sus opiniones y explicando eventos de los cuales es testigo.	Creando espacios emocionales de aprendizaje, que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo.	Piaget, J., Vygotsky, L.S., Ausubel, D., Bruner, J. y Novak, J.	Cada individuo accede, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.

Adaptado de Flórez (2000)

Aplicación en la Educación:

El discurso pedagógico se incorpora en su saber teórico explicativo las descripciones objetivas de las diferentes etapas que pasa el hombre en la apropiación de su conocimiento, en su auto-transformación, incluyéndolas en los métodos del acto pedagógico

Enfoque Crítico

El Enfoque Crítico emerge como un resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Rol del Docente	Rol del Estudiante	Método	Representante	Meta
El maestro es un facilitador, orientador o guía.	El estudiante aprende a partir de la experiencia	Pedagogía crítica. Educación por medio de la acción	Mclaren, P.Giroux, H. Freire, P, Apple, M.	Desarrollar capacidad es para solucionar problemas.

Adaptado de Flórez (2000)

Aplicación en la Educación

Los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una teoría del interés y una teoría de la experiencia, donde el conocimiento se construye a partir de la problematización de la vida diaria y de aquello que ha configurado nuestro pasado y presente (Flórez, 2000).

Todo lo anteriormente expuesto, permite reflexionar sobre la dimensión conservadora de la educación, la cual debe servir para mantener el recuerdo

y la vigencia de los hechos significativos que fueron relevantes para la sociedad con la voluntad de evitar errores del pasado y, a la vez, de no estar reinventando lo que, quizás dicho con otras palabras, hace mucho que está pensado. La innovación educativa y la transformación educativa del Siglo XXI, requiere también de la mirada al pasado. Es comprender el todo para reconocer sus partes.

Relación del Enfoque Pedagógico con el Pensamiento Educativo como signo de reconocimiento para la transformación.

A través de la historia, la humanidad ha experimentado acontecimientos trascendentales que han marcado a la sociedad en su conjunto, por las grandes transformaciones que provocaron en todos los sistemas y estructuras sociales de su tiempo. Por otra parte, la historia reconoce la importancia de la educación para la formación de los ciudadanos como promotores sociales del desarrollo. En tal formación, influye la participación de los docentes en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo de un país, las políticas educativas que implantan los ministerios educativos, las facilidades institucionales para acceder a los medios de información globalizada y sobre todo el interés de los ciudadanos para su formación.

En este sentido, en la década de los ochenta del pasado siglo, se ha venido manifestando un creciente interés por los problemas educativos centrados en el docente, ya que se reconoce que en el aprendizaje de los estudiantes no sólo intervienen factores dependientes de ellos, sino que también inciden diversos aspectos relacionados con la actuación del docente en el aula para facilitar el proceso educativo, con la finalidad de lograr el aprendizaje en sus alumnos.

De tal manera, que la gestión pedagógica, requiere de una transformación educativa que sugiere procesos complejos y por tanto contradictorios al pensamiento dicotómico que algunas ocasiones tienen los

discursos alusivos al cambio. Para considerar una transformación educativa se debe considerar la alta complejidad que tiene, ya que, se trata de reformar el pensamiento de un sistema de organización. El conocimiento en el que operan se vuelve cada día más particular dado a la creciente demanda de un sistema globalizado, tecnológico y altamente científico a nivel mundial.

La razón es que la condiciones particulares en el pensar y actuar abren camino a un conocimiento legítimo de la condición humana a través del tiempo. Por lo que la UNESCO (2005) señala que cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Ocupándose sus pobladores a la dinámica social, económica, política y cultural con el fin de asentar ese conocimiento al servicio de la humanidad. Por consiguiente, es necesario actuar para que el nuevo conocimiento, ya depositaria, sea significativo a la educación de este milenio; se articule con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber como signo de reconocimiento ante las diferentes corrientes teóricas pedagógicas.

Los diferentes enfoques y la transformación Educativa.

Las transformaciones sociales que se están experimentando, afecta indiscutiblemente los espacios educativos formales los “mueve y sacude” de manera tal que podemos encontrar estudiantes sin interés en lo que aprenden y concentrados en “ganar el curso” más que en aprender. Muchos y muchas docentes experimentan en sus aulas sin lograr que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos, aunado a la poca formación pedagógica que tienen, lo cual les genera inseguridad y desconocimiento, limitando la creatividad didáctica y promoviendo, sin desearlo, a una “educación bancaria” y por tanto la repetición de contenidos con poca o ninguna reflexión y/o aplicación práctica que estimule el pensamiento reflexivo.

Comprender esta dinámica es un ejercicio necesario para imaginar respuestas pertinentes que promuevan en el estudiantado espacios de interacción formativa. Dado a que requiere con urgencia encontrar en las ciencias humanas un paradigma que sustituya lo tradicional, lo inconsistente epistemológicamente y la incapacidad para dar explicaciones adecuadas a la realidad circundante de quienes hacen vida en el aula de clases. Todo señala que estamos en un periodo de transición en que las insuficiencias de los paradigmas usados ya no son eficientes. Se necesita de una estructura y articulación de un nuevo paradigma que sustituya lo tradicional por otro impregnado de innovación y creatividad.

En este contexto, las instituciones de educación pasan a desempeñar un papel crucial, toda vez que, en su propósito fundamental como lo es el de la formación de ciudadanos, debe estrechar lazos, tanto con los cambios tecnológicos y científicos, como con las circunstancias imperantes, impregnadas de gran complejidad e incertidumbre. Es por ello, que una actitud orientada por el constructivismo conlleva a una posición de la educación en todos los aspectos; una educación que llegue más allá de los espacios educativos, y asuma una actitud que rompa con los viejos esquemas para la formación de nuevos valores y formar talento humano.

Más aún, el cambio de pensamiento de los mismos docentes contribuirá a transformar las actuales prácticas pedagógicas gracias al acceso ilimitado de la tecnología, de la información, a la conexión en redes, al trabajo colaborativo y a la incorporación de recursos que permiten ver lo invisible y animar lo monótono (Flórez, 2005). Opciones valorativas y posicionamientos políticos, sociales y culturales que influyen ante la educación y su calidad. Además, el significado que se le atribuya a la educación dependerá de las perspectivas sociales de los sujetos que la enuncian y desde el lugar de donde se propone.

El Lenguaje como Intermediador de los Enfoques Pedagógicos.

La ontología y la epistemología genética permitieron ubicar el lenguaje que se adquiere en la interacción social, como parte de una premisa que ha sido corroborada por la investigación desde diversas disciplinas, tales como: La psicología, la lingüística, la sociología, la filosofía, entre otras. El lenguaje se aprende y es expresión de la interacción social y del contexto cultural e histórico. Es el intermediario entre el sujeto y el mundo, es el instrumento de interiorización y de enriquecimiento de los procesos de interestructuración entre ambos. Las palabras permiten aprehender y ordenar lo real sin tener que manipularlo, al mismo tiempo que ordenar las propias acciones antes de ejecutarlas, pues el lenguaje funciona como una especie de ordenador interior.

En este punto de partida, el docente debe considerar el generar condiciones que contribuyan a lograr que en los ambientes de aprendizaje el lenguaje permita articular los contenidos curriculares, explicar sus implicaciones en procesos educativos innovadores como una totalidad con alcances interdisciplinarios en relación dialéctica con el docente-alumno. La intención es reconocer un sujeto activo en proceso permanente de desarrollo y formación intelectual, moral y física, que las sociedades conciben y ponen en práctica para la transmisión del conocimiento, impulsando el proceso de aprendizaje hacia la transformación que la sociedad requiere.

Así pues, el estudiante comprende, aprende y desarrolla habilidades para escuchar e interactuar con los otros, identifica problemas y soluciones, es decir, reflexiona individualmente y en colectivo acerca de ideas, pues hoy en día, es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje. De manera que la interacción entre los seres humanos y los productos que ellos generan lleva en sí la cultura del grupo inserta al individuo: el lenguaje y a través de él permite recibir, transmitir y utilizar información; la representación, interpretación y comprensión de la realidad.

En otras palabras, el docente tiene la oportunidad de llevar a cabo propuestas innovadoras que pueden implicar cambios en la vida escolar y sobre algunas concepciones que se tienen con relación al proceso de aprendizaje, teniendo como propósito favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él creando espacios emocionales y promoviendo una actitud crítica ante la información que se recibe. De tal forma que la transformación educativa de estos tiempos es una decisión personal, un estilo de vida, un proceso de investigación permanente, un acto de libertad. En fin, un acto de amor para que el conocimiento sea signo de reconocimiento.

El lenguaje desde la Psicología

En lo que respecta a las *teorías psicológicas* cabe señalar la eterna polémica que se ha sostenido durante el siglo XX entre el pensamiento y el lenguaje. Acaso, ¿el lenguaje y el pensamiento tienen orígenes diferentes, pero en algún momento se cruzan? ¿El lenguaje depende del pensamiento? o ¿El pensamiento es independiente del lenguaje? Esta polémica ha generado dos posiciones totalmente contrarias; la primera, en la que se alinean conductistas y constructivistas como Piaget y Skinner y, la segunda, en la que coinciden lingüistas y científicos como Chomsky y Vigotski (Bedoya, 1998).

Veamos cada una de estas posiciones. Para Piaget el lenguaje está...supeditado a la evolución del pensamiento... El progreso de las capacidades lógicas no puede derivarse del lenguaje, por cuanto el desarrollo intelectual es posible sin aquel mientras que para las investigaciones de Vigotski las relaciones entre pensamiento y lenguaje son interdependientes y cambiantes. Consideró al lenguaje como la función central para el desarrollo cognitivo; para él, el lenguaje le da forma definida al pensamiento. Incluso, partiendo de las categorías del marxismo, planteó una

posición contraria a la que mantenía Piaget y Stern acerca del lenguaje; lo concibió con carácter mediatizado entre los procesos síquicos y los fenómenos culturales (Vigotsky, 1998).

El lenguaje desde la Filosofía

Si bien es cierto que el lenguaje es una materia de primer orden, cabe interrogarse ¿cómo lo concibe?, pregunta compleja de responder pues dependiendo del tipo de ciencia, de la escuela de esa ciencia y de los modos de producir conocimientos de la época imperante tendremos una u otra concepción sobre el lenguaje. Sin embargo, esta no es la única pregunta que interesa responder pues surgen dos de mayor importancia para la sociedad y la ciencia: ¿qué es el lenguaje para la escuela? y ¿cómo debe enseñarse?

En este sentido, desde la filosofía se presentan dos posiciones acerca del lenguaje. La primera, la concepción del lenguaje que se fundamentó en el positivismo lógico a partir de la estrecha vinculación que tiene la realidad, el lenguaje y el pensamiento y la segunda, que muestra una *interpretación generativa* del lenguaje que se contrapone a la visión tradicional concibiéndolo como *descriptivo y pasivo* en la obra *Ontología del Lenguaje*, Echeverría (2006). Bajo esta visión, el lenguaje es un fenómeno que evoluciona por sus propias contradicciones internas y se explica bajo la perspectiva del pensamiento científico, propuesta filosófica inspirada en una vuelta al sujeto basado en un primer acercamiento, en la concepción que se tiene sobre el carácter de la realidad, pero no de forma consciente, pero que se manifiesta en determinados supuestos a partir de los cuales se opera en la vida.

El poder del lenguaje en el aprendizaje como enfoque transformacional de la Gestión Pedagógica

¿Tu lenguaje te expande o te limita?

Durante la historia de la humanidad, grandes líderes y pensadores han utilizado el poder del lenguaje para influir en nuestras emociones, pensamientos y acciones. Sin embargo, muchos de nosotros no terminamos de tomar conciencia sobre el poder del lenguaje y el impacto que tienen nuestras palabras en la relación con nosotros mismos y con los demás. Ciertamente, el lenguaje tiene la capacidad de dar y quitar poder.

Según el enfoque comunicativo, el lenguaje es una herramienta poderosa para construir y diseñar nuestro mundo y nuestra vida; es el pilar mediante el cual nos construimos y transformamos como seres humanos. A propósito de ello (Echeverría (2006)) en su libro *Ontología del Lenguaje*, menciona tres postulados:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.
2. Interpretamos al lenguaje como generativo.
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

La comunicación es pues, una metodología educativa para el cambio y el comunicador un facilitador de procesos de cambio en las personas. Y como en cualquier otro enfoque moderno de facilitación, el facilitador se abstiene de opinar, dar respuestas o proponer soluciones. Es la persona la que decide el camino a seguir, al igual que en un proceso de trabajo en grupos tradicional, es el grupo mismo el que define sus conclusiones. El comunicador es tan solo un facilitador pedagógico del proceso de cambio. Pero a diferencia de los procesos de facilitación de trabajo en grupos ya conocidos, el comunicador se enfoca claramente en los individuos en su potencial, en sus sueños y metas.

Una gama de herramientas simples, basados en el lenguaje, pero efectivas que ayudan a llevar al alumno a través de un proceso de introspección, mediante el cual descubrirá los valores y creencias que están detrás de sus objetivos. En este sentido, el pedagogo entiende que el lenguaje no sólo permite describir lo que ya existe; permite crear una realidad que todavía no existe. Y ese poder generador del lenguaje, también nos hace responsables de la realidad respecto a posibilidades, compromisos y futuros diferentes que creamos cuando hablamos.

De ahí que tomar conciencia del poder generador del lenguaje, permite utilizarlo para transformar aquellas situaciones insatisfactorias en plenitud y satisfacción de vida, aprendiendo a generar un lenguaje empoderado y responsable. Claramente, el enfoque de la comunicación se acopla muy bien con los modelos educativos constructivistas, basados en la acción propia del educando y en el autodescubrimiento. Cuando se entiende la pedagogía como un ejercicio de autonomía y libertad, el enfoque comunicativo encontrará un escenario adecuado para contribuir en el proceso de aprendizaje. Enmarcada en una educación con y desde las necesidades del educando.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hay una necesidad sentida en ir al trasfondo epistemológico-teórico del lenguaje para concretar una práctica pedagógica razonada. Está latente una discusión que se debe dar en los centros educativos, así como en la sociedad misma, para enfrentar con responsabilidad la construcción de sociedades del conocimiento, integrando en su práctica estrategias creativas e innovadoras y así contar tanto en el presente como en el futuro con una educación transformada. Por otra parte, en la escuela se trabaja con una desorientación teórica en cuanto al lenguaje que origina una enseñanza

totalmente enajenante, al margen de que se enseña de una manera y se evalúa de otra.

El docente enajenado se rutiniza, así mismo como, el pensamiento de sus estudiantes; entonces, ¿cómo puede desarrollarse la sociedad, la ciencia y la tecnología de un país si no se ha planteado la escuela las preguntas fundamentales sobre el lenguaje? Los docentes quieren que los que están fuera de la escuela les lleven todo el equipaje de estrategias preparadas para continuar en apariencia con la gestión pedagógica dada por el conocimiento científico, pero no profundiza en la esencia.

El docente se conforma con aprender más sobre lo operativo, sobre la secuencia de pasos, sobre la teoría pedagógica que aplica sin darse cuenta que la solución al pensamiento transformador está en mirar más allá del enfoque que utiliza y necesario para el análisis de los procesos con sus pares. Se necesita una educación diferente para una sociedad diferente. Una sociedad que se mire a sí misma y encuentre en sus raíces, una sociedad de avanzada en el campo científico-tecnológico. Pretender cambiar la educación es asumir al lenguaje como un arma de lucha comunicativa para vencer la ignorancia.

Es menester en estos momentos que Venezuela intente levantarse a partir de un pensamiento político-social divergente, y de acuerdo con Bedoya (1998) preparar la escuela para una enseñanza racional y reflexiva porque sigue siendo fácil y cómodo que otros piensen por nosotros y continuemos enseñando bajo enfoques pedagógicos que otros dicen qué se debe enseñar o cómo se debe evaluar. Pero esta discusión tiene que hacerse con los otros en términos dialécticos para asumir a conciencia una postura y transformarla en actos concretos en el aula de clase.

Ahora bien, ¿cuál es la concepción de ontoepistémica de los enfoques pedagógicos, sobre la base del lenguaje y enseñanza que se necesita para transformar la educación? Se pudiera afirmar sin lugar a duda aquella que

concibe al lenguaje como fenómeno social porque el hombre es un ser social y lingüístico, esto ha quedado demostrado en las investigaciones y propuestas de filósofos, lingüistas y psicólogos. Sin embargo, tenemos una respuesta, no la del colectivo, pero puede servir de provocación para iniciar el debate de fondo que todos necesitamos, pues la idea, es ir hacia la formación humana desde una relación docente-estudiante-comunidad que sea comprensiva y no explicativa, que incluya la observación de su corporalidad y sus emociones para una educación como signo de reconocimiento.

Es por ello, que las instituciones escolares pueden y deben – en aras de mantener y mantenerse con la sociedad – orientar la actualización permanente del mundo profesional y social de las diversas entidades, instituciones u organizaciones públicas, privadas y comunitarias sobre la base de la re significación y de esta forma producir con ella una relación más estrecha, una relación que venga dada por la comprensión de las practicas pedagógicas y de la vida cotidiana.

Para esa transformación, la educación debe mirar hacia la experiencia del pasado y tener una comunidad consciente. En este sentido, Maturana (2008) explica que se debe cambiar el sistema de coordinación de conversaciones para que los centros de formación que transitan por otras y muy variadas experiencias educativas, viajen por las más recientes aportaciones teóricas del conocimiento e incorporar la innovación a su práctica educativa como una forma de aprendizaje. En síntesis y de acuerdo a Perales, (2016), la gestión pedagógica en la zona dedicada a las practicas docentes deberá derivar en la profundización de la educación en relación con la sociedad, la investigación y los procesos intrínsecos del que aprende: sus necesidades e intereses.

REFERENCIAS

- Bedoya, A. (1998) *Pedagogía y Didáctica de las Ciencias*. [Documento en línea] Disponible en: www.researchgate.net [Consulta: 2017, diciembre 17]
- Echeverría R. (2006). *Ontología del Lenguaje*. Chile. Editorial Comunicación Noreste Ltda.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá-Colombia. Editorial McGraw Hill.
- Flórez, R. (2005) *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá-Colombia. Segunda Edición. Editorial McGraw Hill.
- Maturana, H. (2008) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. [Documento en línea] Disponible en: turismotactico.org [Consulta: 2107, diciembre 15]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*. [Documento en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org> [Consulta: 2017, diciembre 13]
- Perales, R. (2016) *Coaching Pedagógico: hacia una concepción de la educación desde el aprendizaje*. Edición especial Postdoctorado en Gerencia del Conocimiento Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Vigotsky, L.S. (1998) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Trillas. México.

Hacia una nueva noción de la universidad del siglo XXI

Towards a new notion of 21st century university

Vers une nouvelle conception de l'université du 21^{ème} siècle

María Teresa Mendoza

mater1810@gmail.com

Rafael Perales

sofaperales@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de
la Fuerza Armada (UNEFA), Venezuela

RESUMEN

La universidad es un espacio social donde el ser humano encuentra oportunidades para incorporarse a un mundo de saberes, cultura, ciencia y tecnología y permitirle el alcance de su desarrollo intelectual, personal, social, emocional y espiritual. El recinto universitario, se ha conformado como cornucopia de conocimientos que demanda de una permanente apreciación de sus funciones primigenias (docencia, investigación y extensión), enclavadas como un núcleo de acciones de carácter académico que revitalizan y configuran el sentido operativo, social y cultural de la Universidad a través de sus resultados y productos. No obstante, el siglo XXI trajo consigo innumerables retos para estas instituciones, requiriendo así su transformación, de allí que la reconstrucción de su ámbito de actuación y conjugación, a la luz de la metamorfosis colectiva que rodea la cotidianidad de sus actividades deba realizarse, bajo aprendizajes en incertidumbre, en procura de una nueva ontoepistemología para encarar la nueva era. En esa diversidad y anclaje se somete la universidad y su gente, a la revisión estructural y funcional de sus procesos medulares, para avanzar hacia espacios de desarrollo que exijan un constante examen de la praxis conformada por la tríada universitaria mencionada, si justo, allí donde se revierte los propósitos, fines y actividades educativas, con el norte fundamental de garantizar una formación por competencias que den cobertura real y pertinente a las necesidades sociales, en respuesta a la complejidad adaptativa del mundo actual. Así, el propósito del presente ensayo es la presentación de las ideas más recientes de la transformación de la Universidad del Siglo XXI, esgrimidas por González Casanova (2001), de Sousa Santos (2007), y Tunnermann B. (2007) y la postura de la investigadora, para reinventar dichos

espacios sobre la base del desplazamiento personal que todo ser humano da para integralmente adquirir competencias.

Palabras Clave: Universidad del Siglo XXI; Transformación; Aprendizaje

ABSTRACT

The university is a social space where the human being finds opportunities to join a world of knowledge, culture, science and technology and allow him the scope of his intellectual, personal, social, emotional and spiritual development. The university campus has been formed as a cornucopia of knowledge that demands a permanent appreciation of its original functions (teaching, research and extension), located as a nucleus of academic actions that revitalize and configure the operational, social and cultural sense of the University through its results and products. However, the twentieth century brought with it innumerable challenges for these institutions, thus requiring their transformation, hence the reconstruction of their scope of action and conjugation, in the light of the collective metamorphosis that surrounds the daily life of their activities must be carried out, under learning in uncertainty, in search of a new ontoepistemology to face the new era. In that diversity and anchoring, the university and its people are submitted to the structural and functional revision of their core processes, to advance towards development spaces that require a constant examination of the praxis conformed by the mentioned university triad, if just, where the purposes, aims and educational activities are reversed, with the fundamental north of guaranteeing a training by competences that give real and pertinent coverage to the social needs, in response to the adaptive complexity of the current world. Thus, the purpose of this essay is the presentation of the most recent ideas of the transformation of the University of the XXI century, wielded by González Casanova (2001), de Sousa Santos (2007), and Tunnermann (2007) and the position of the researcher, to reinvent those spaces based on the personal journey that every human being gives to comprehensively acquire competences.

Key Words: University of the 21st Century; Transformation; Learning

RÉSUMÉ

L'université est un espace social où l'être humain trouve l'opportunité de s'inscrire dans un monde de connaissances, de culture, de sciences et de technologies et de prendre conscience de la portée de son développement intellectuel, personnel, social, émotionnel et spirituel. Le campus a été formé comme une corne d'abondance de connaissances qui exige une appréciation permanente de ses fonctions d'origine (enseignement, recherche et vulgarisation),

situé comme un noyau d'actions académiques qui revitalisent et configurent le sens opérationnel, social et culturel de l'Université à travers ses résultats et ses produits. Cependant, le XXI^e siècle a été confronté à d'innombrables défis pour ces institutions, qui ont donc besoin d'être transformées, d'où la reconstruction de leur champ d'action et leur conjugaison, à la lumière de la métamorphose collective qui entoure la vie quotidienne de leurs activités. apprendre dans l'incertitude, à la recherche d'une nouvelle surpistémologie pour faire face à la nouvelle ère. Dans cette diversité et ancrage, l'université et ses citoyens sont soumis à la révision structurelle et fonctionnelle de leurs processus centraux, pour progresser vers des espaces de développement qui exigent un examen constant de la praxis conforme à la triade universitaire susmentionnée, si juste, où les buts, les buts et les activités éducatives sont inversés, avec le nord fondamental de garantir une formation par des compétences qui couvrent de manière réelle et pertinente les besoins sociaux, en réponse à la complexité adaptative du monde actuel. Le but de cet essai est donc de présenter les idées les plus récentes sur la transformation de l'Université du 21^{ème} siècle, incarnées par González Casanova (2001), de Sousa Santos (2007) et Tunnermann B. (2007), ainsi que la position de le chercheur, de réinventer ces espaces sur la base du déplacement personnel que chaque être humain donne à acquérir de manière globale des compétences.

Mots-clés: *Université du 21^{ème} siècle; La transformation; Apprentissage*

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que están viviendo las diferentes sociedades en el ámbito global, ha puesto a la Universidad del Siglo XXI ante la necesidad de reflexionar sobre sí misma, su lugar en la interpretación de la realidad, su papel de mediador en lo cultural de las relaciones entre Estado, sociedad y la gente, así como también sobre la naturaleza de su carácter. En ese camino auto-reflexivo, estos espacios de formación intentan analizar las condiciones de posibilidad para remontar diferentes obstáculos en aras de recuperar su capacidad de influencia en un Estado y una la sociedad que cada vez resulta más complejo liderizar.

Los esfuerzos en esa dirección, suponen recrear y/o potenciar internamente las capacidades y condiciones de innovación y creatividad para la generación de profesionales calificados y comprometidos; a la par de ser productora de conocimientos y saberes que nutran su construcción de nuevas formas de

interacción social y manejen la complejidad de estos desafíos –restablecer la responsabilidad social de la Universidad en términos de su inserción local, nacional, regional e internacional en el contexto de la globalización- bajo los principios de autonomía, excelencia académica, multi y transdisciplinariedad y el compromiso crítico, es lo que se requiere a partir, sin duda, de un entendimiento cabal de las dificultades, crisis y potencialidades que hoy enfrenta, y obligan a resignificar la nueva noción de Universidad. Así mismo, se deberá respetar y apoyar a nuestras grandes instituciones para que combinen las formas tradicionales y electrónicas de educación, organización, construcción, lucha, negociación y consenso en una acumulación de fuerzas favorables al interés general y al bien común.

La Universidad en el Siglo XXI expresa la necesidad sentida de experimentar un giro dentro del sistema educativo universitario, ante las preocupaciones que ocupan la atención de un importante número de intelectuales, entre los que destacan en los últimos tiempos: el Sociólogo portugués, nacido en 1940 de Sousa Santos; el destacado sociólogo y crítico mexicano, nacido en 1922, Pablo González Casanova y el Jurista, educador y ensayista nicaragüense, nacido en 1933, Carlos Tunnermann B., pensadores comprometidos con la praxis transformacional inherente a la educación universitaria del presente histórico de nuestros países. Sin embargo, estos autores sostienen criterios políticos dirigidos a una minimización de la educación mercantilista y neoliberal, que impregna la malla curricular de las principales universidades del continente latinoamericano, en la cual se excluye, sin dar oportunidad de condiciones, a la mayoría de los ciudadanos, que por razones sociales, culturales y económicas no pueden acceder a sus instituciones.

Por ello, el propósito del presente ensayo es la presentación de las ideas más recientes de la transformación de la Universidad del Siglo XXI y la postura de los investigadores, para reinventar dichos espacios sobre la base del

desarrollo personal, que todo ser humano da, para integralmente adquirir competencias.

Las Concepciones de la Universidad del Siglo XXI

Hoy como ayer, el dominio del conocimiento va acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales, tal pareciera que la construcción de saberes descolla en una suerte de exclusividad que se orienta como lo diría Foucault (1992), en la generación de poder represivo más que en la habilitación de las posibilidades humanas de seguir avanzando al ritmo de la naturaleza y que además se traducen en un pensamiento nietzscheniano, que según Gómez (2015):

... descubren las razones de la crueldad y de la voluntad del hacer sufrir como manifestaciones de la voluntad de poder y de la vida, es decir, descubren [de modo inconsciente], la violencia como el trasfondo de toda cultura, y ello nos permite comprender que su violencia interpretativa articula la crítica en lo criticado, de tal manera que éste no permanece ajeno a aquel. (p. 123).

Es por lo que, durante mucho tiempo el conocimiento fue acaparado por círculos de sabios o iniciados, siendo el principio rector de esas sociedades del conocimiento reservado como secreto. Desde el siglo de las luces, los progresos de la exigencia democrática –basada en un principio de apertura y en la lenta aparición de un ámbito público del conocimiento– permitieron la difusión de las ideas de universalidad, libertad e igualdad, evolución histórica que se unió a la propagación de conocimientos por intermedio de la imprenta y su herramienta el libro, para luego, andar los senderos de la difusión de una educación para todos en la escuela y la Universidad, cuya finalidad se centró en conseguir un ámbito público del conocimiento, que es un elemento fundamental, no se puede considerar como un logro definitivo y que se resignifica en la lucha por el acceso al conocimiento como bien de la humanidad.

La primera universidad de América Latina, la Universidad Mayor de San Marcos, se creó en el Siglo XVI, pero fue dos siglos después cuando este tipo de centros inicia y adquiere una importancia significativa para la formación de las elites de los procesos independentistas y de consolidación nacional. A comienzos del Siglo XX, varias instituciones latinoamericanas protagonizaron un proceso de democratización, en contra de ese elitismo preponderante, que generó una lucha política por el surgimiento y protagonismo de los sectores medios de las nuevas sociedades.

Ya para finales de la última década del Siglo XX, se ponen de manifiesto, desafíos mucho más exigentes a las universidades con la finalidad de poder arribar con visión clara a la Universidad del Siglo XXI; sin embargo, este movimiento universitario de vanguardia, que concibe a la educación universitaria como institución por excelencia generadora de conocimiento científico, ha perdido la fuerza y autonomía ante las avanzadas políticas de diferentes naciones y su afán por controlar su capacidad de formar excelentes profesionales, convirtiéndolos en un objetivo fácil de la crítica social.

Los desarrollos de la última década ponen desafíos mucho más exigentes a las universidades y específicamente a la Universidad del Siglo XXI; la situación es casi de colapso en muchos países que son identificables globalmente. Sin embargo, la Universidad, a pesar de continuar siendo una institución por excelencia del conocimiento científico, ha perdido la autonomía y su capacidad de formar excelentes profesionales, por lo que en la última década comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad y las alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de perder su misión (Mistrorigo, 2016). siendo que estas reformas deben partir del supuesto de un Siglo XXI donde sólo habrá Universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión; casada con la enseñanza superior es decir con una pedagogía propia, mientras tanto no habrá Universidad, esto significa que en muchos países tanto las universidades públicas como privadas no son

universidades porque les falta la investigación o el postgrado (López Segrera, 2008), debido a que las reformas debe entonces distinguir más claramente entre Universidad y Educación Superior (de Sousa Santos, 2007)

Es decir, si cualquiera de estas funciones se debilita o desaparece, habrá enseñanza superior pero no habrá Universidad en el sentido civilizatorio y humanista, lo que se sugiere que en muchos países, incluyendo Venezuela se hace necesaria la promoción de la institución universitaria, que incluya tanto en los recintos públicos como en los privados, el rescate de la trinidad docencia, investigación y extensión de postgrado, con lo cual se abre un abanico de posibilidades, nuevos saberes, innovaciones exitosas, ideas transformadoras y proyectos socialmente pertinentes con objetivos prioritarios, como es la lucha por una educación universitaria de alta calidad para un número creciente de jóvenes, según esgrime González Casanova (2001), lo que pone de relieve la importancia de la educación y del espíritu crítico en construir auténticas sociedades del conocimiento.

El gran desafío es si seremos capaces de elaborar "un nuevo sistema de ideas" de "repensar el mundo", porque ha llegado el momento de redefinir el rumbo y el sentido de la vida, si es que queremos que no se extinga sobre la faz de la tierra. Tunnermann (2007), de allí que la educación vista por una Universidad del Siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la aldea planetaria, a la par de desear y desarrollar la convivencia humana al más alto nivel (Delors, 1996).

Compartiendo Saberes

La Universidad en su más alto nivel filosófico-estratégico debe integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras en sus espacios, lo único que debería ser excluido es la palabra marginados, pues como bien público ha de estar a disposición de todos con la única distinción de ser un humano, para ello, las

generaciones más jóvenes están llamadas a desempeñar un papel fundamental en este ámbito, pues la vanguardia en la que se presentan sus vidas ante la utilización de las nuevas tecnologías, contribuyen a insertar las prácticas humanas y humanizantes a la cotidianidad, sin embargo las personas de más edad, también están destinadas a desempeñar un papel importante, porque su experiencia compensa la relatividad de la superficialidad en tiempo real por definición y estructura, recordarnos que el conocimiento es esencialmente un camino hacia la sabiduría (Ozal, 2012) y por ende, toda sociedad posee la riqueza de un vasto potencial cognitivo, emocional, corporal y espiritual que conviene valorizar.

De este modo, las aproximaciones a las necesidades del conocimiento donde reposan respuestas sobre los fundamentos epistemológicos y psicológicos que expliquen el proceso de aprendizaje, se muestran múltiples perspectivas acerca de las posturas teórico-educativas a las que se asigna la pertinencia de este proceso humano, se ilustra como una experiencia particular, mediado y de construcción subjetiva en sintonía con los procesos que genera su pensamiento (Schembari, G., 2015)

Este proceso, intenta fomentar e intensificar formas de cooperación transnacional, inscritas en el marco de acuerdos diplomáticos bilaterales o multilaterales y su dinámica tiene tantos animadores como detractores; la idea es valorar el potencial lucrativo de proyectos conjuntos con instituciones con mayor poder e influencia transnacional, sus críticos por el contrario, indican que se corre el peligro de comprometer la autonomía institucional en vista de las condiciones que frecuentemente están vigentes en el marco de estos convenios, motivo por el cual, cabría hacer mención que las entidades abiertas a este tipo de transacciones corporativas no necesariamente obedecen a lineamientos políticos de Estados con vocación colonialista, posición sostenida por los intelectuales antes citados.

Sería prudente recalcar que, este punto de vista se hace débil en la medida que las sociedades crecen y se hacen cada vez más complejas, sin creer en sus propios potenciales. Esta concepción de relacionar el conocimiento como un producto maleable y ajustado a los intereses capitalistas, neoliberales en definitiva está equivocado, desde mi visión, pues si el término “*universitas*” significa universal, necesita del intercambio entre sociedades con diferentes culturas, enfoques, métodos de enseñanza, es decir, posturas diferentes que se enlacen y así poder obtener aprendizajes significativos, que realmente sirvan al mundo de modo sustentable y que se puedan utilizar de la forma más libre e igualitaria posible, aupando el desarrollo de individuos críticos, libertarios, capaces de diseñar sus propios conocimientos partiendo de los adquiridos desde sus primeros pasos, es decir, el crecimiento de los seres humanos libres es originario en su derecho a pensar y a expresarse en el mejor sentido de la palabra (Márquez y García, 2007).

La globalización nos ha traído hasta aquí, no es enteramente buena ni mala. Depende de cómo las naciones se insertan en ella. La educación universitaria puede desempeñar un papel clave en la creación de las condiciones que permitan una inserción favorable. La globalización crea oportunidades para los países que sepan aprovecharla, dándonos la oportunidad de intercambiar saberes y obligándonos a dejar atrás esas posturas retrogradadas que nos conducen a siglos pasados. En este sentido, Acaso (2016), opina que la brecha no es del conocimiento ni tecnológica, la brecha es metodológica y humanista.

En consecuencia, los Estados-nación están en la obligación de diseñar y poner en práctica políticas educativas que fomenten el desarrollo de una visión más amplia del universo, promoviendo la creación de universidades especializadas en los diferentes campos del saber, formando docentes abiertos al cambio y a las nuevas formas de pensar y les permita integrar la tecnología dentro de este compartir de saberes en los espacios económicos mundiales y regionales, pues no sólo compiten los aparatos económicos sino también las

condiciones sociales, los sistemas educativos, las políticas de desarrollo científico y tecnológico, así como los sistemas nacionales de innovación, sino y también la capacidad de ver al ser humano no solo en su episteme biopsicosocial, observar su ontología espiritual y en su trascender axiológico frente a los desafíos del mundo nuevo y estos elementos a ser considerados en una nueva forma de entender la currícula universitaria para que suceda eso lo esperamos en el Siglo XXI.

Sí partimos del convencimiento que en ese escenario la pertinencia, calidad y acreditación de los sistemas educativos, particularmente el sector productivo de la sociedad determinará, en buena medida, el lugar que cada país ocupe en ese mundo altamente competitivo, pero no es formar para producir la consigna que los lleve adelante, más bien producir para formar, lo que obliga a repensar en un modelo nuevo de Universidad, que respetando y apoyando a las grandes instituciones, combine las formas tradicionales y electrónicas de educación, organización, construcción y lucha, negociación y consenso con una acumulación de fuerzas favorables al interés general y al bien común y las potencialidades corporales, emocionales, cognitivas y espirituales de todos los seres humanos invitados a concursar en sus espacios.

Es justamente en esta tarea, de producir para formar, que las universidades, tanto públicas como privadas pueden y deben desempeñar un papel protagónico y orientador, contribuyendo al diseño de una globalización alternativa, humana y solidaria, edificada sobre la base de la dignidad de todos los seres humanos (de Sousa Santos, 2007)

Por su parte Tunnermann (2007), propone que sí bien la globalización no se limita al aspecto puramente económico, ya que en realidad es un proceso pluridimensional, la economía global no ha conducido a la formación de una verdadera sociedad global donde sus beneficios sean mejor distribuidos, sino a una creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas, lo que hace necesario la construcción de una sociedad mundial, basada en la dignidad de los

seres humanos, con compromiso en valores como la solidaridad, que según el autor, brilla por su ausencia en el decálogo neoliberal.

En este sentido, Tunnermann (2007) expresa que ninguna otra entidad está constituida como la Universidad para enfrentar este reto civilizatorio. De esta manera, el primer desafío que la Universidad del Siglo XXI debe enfrentar, es asumir críticamente la globalización, hacerla objeto de sus reflexiones e investigaciones, e introducir el estudio de su problemática como un eje transversal de todos los programas que ofrezca, permitiendo a la educación universitaria poder desempeñar un papel clave en la creación de las condiciones que permitan una inserción favorable, generando "horizontes de reflexión" sobre el futuro de las regiones y de sus Universidades, debido a que ellas no pueden eludir el reto de contribuir a crear en nuestros países verdaderas sociedades del conocimiento y del aprendizaje permanente.

Es por ello que, se hace preciso reinventar la Universidad, resguardando la Educación Universitaria como bien público de la humanidad y el conocimiento generado en ella como un bien social al servicio de esa humanidad para ponerla a la altura de los retos contemporáneos, haciendo hincapié en la cultura informática, la generación del conocimiento, la educación permanente, el aprender a aprender, pero también a desaprender, el acento en los procesos de aprendizaje, el nuevo rol del docente hacia la construcción de aprendizajes significativos, la flexibilidad curricular, la redefinición de competencias genéricas y específicas para cada profesión, una mayor flexibilidad en las estructuras académicas y la generalización del sistema de créditos.

Se infiere que esto sucede según como lo expresa el autor en referencia, es el de dotar a la Universidad de la autonomía universitaria necesaria y responsable con rendición social de cuentas, fomentando los procesos de vinculación y el fortalecimiento de la internacionalización, pues y a pesar de que esto se reconoce silenciosamente, aún existen universidades que, en la actualidad, no reúnen muchos de los indicadores mencionados, por lo tanto, o se

transforman a la luz de estas adecuaciones, o dejarán de ser pertinentes para este siglo.

Finalmente, González Casanova (2001), esgrime que la Universidad del Siglo XXI debe ser enmarcada dentro de las transformaciones profundas del sistema mundial; desde esa perspectiva, en su opinión, el ser humano se quedó sin qué decir, hablar y pensar y hacer, generando crisis que al mismo tiempo, ha provocado una fuerte conmoción en los planteamientos sobre el sentido de la historia y del humanismo, pero el conflicto apenas comienza (Ripamonti, 2011), es por ello que se considera imprescindible ir más allá de la crítica a los proyectos neoliberales, examinar críticamente, la noción de la universidad de masas y los planteamientos educativos de los regímenes estatistas, burocráticos o populistas, y exigiendo la creación de proyectos alternativos (González Casanova, 2001).

En este sentido, resulta necesario reformar el conjunto del sistema de enseñanza desde la primaria hasta el postgrado para formar a las personas-investigadores, a las personas trabajadores que investigan los problemas mismos de la persona como individuo, como ciudadano, a los problemas de la sociedad y de la naturaleza, y que trabajan en su solución, transformando su propia persona o participando en la transformación de la naturaleza y de la sociedad.

En efecto, el papel que le adjudica a la educación González Casanova (2001), es central, entre sus rasgos más importantes resalta: La formación permanente y recíproca, al sostener "... el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar" (p. 25), de allí que su espíritu de toda institución educativa consista en fomentar el autoaprendizaje, la crítica fundamentada, la participación democrática, en consecuencia la Universidad del Siglo XXI, tendrá que asumir el reto de transformar a sus actores para después vivir ella misma su propia transformación.

Desafíos Estratégicos para la transformación Universitaria

Ante la situación descrita en el apartado anterior con relación a las posiciones de los intelectuales referenciados, todos coinciden en que el problema que presenta la Universidad del Siglo XXI, se refiere a la globalización y la economía global manejada por los diferentes postulados o modelos económicos en las distintos países, sobre todo de la región latinoamericana, así como la deshumanización en la educación desde la escuela primaria hasta los estudios de cuarto y quinto nivel universitario, influenciados por el capitalismo, las políticas neoliberales y la irrupción de las universidades privadas, que traen la exclusión del sistema educativo y a la cual la mayoría de la población no tiene acceso, sin embargo, y apostando a una retórica que escape a estos planteamientos, pues para el caso venezolano la asunción de estos paradigmas, en los últimos diecisiete años, no han aportado consistencia a la actual necesidad de evolución de la educación universitaria, más bien, la mayoría de los docentes del ámbito educativo muestran profunda preocupación por el desgano de los estudiantes frente a las pocas expectativas de personal y desarrollo profesional que presenta la crisis actual del país, se hace necesario el análisis de las diferentes posturas, para poder arribar a la pregunta ontológica que es necesario formular:

¿Cómo debería ser la Universidad del Siglo XXI, para que su estructura, funciones, personas y ciudadanía, enfrenten con éxito los nuevos retos que traza la realidad económica, social, personal, política y científico-tecnológica actual?

La respuesta, probablemente no la tendremos como sacando un naipe específico de la baraja, lo es que cierto la Universidad debe cambiar, transformarse, considerando que tanto ella, como los seres humanos que hacen vida en sus espacios y las comunidades que adoptan sus experiencias, como seres vivos que son, deberán mirar reflexivamente el estado de lo cognitivo, lo emocional y espiritual.

Si se quiere que la Universidad compita, no es contra otras universidades, sino con ella misma a través del vivir un continuo desafío por dar al ser humano que la creó, los productos necesarios para que pueda ser sustentable la calidad de vida y desde el en sintonía fractálica, a todo el universo, lo cual es sólo posible repensando como debe ser el evento pedagógico para la producción científica de conocimiento pertinente y válido para la formación de la ciudadanía más allá de toda profesionalización y no quedarse anclada en los viejos y tradicionales modelos de Universidad, que ya en su agotamiento no da como resultado respuestas ante las necesidades que genera el ser humano del Siglo XXI, por ello, esa transformación debe ser visionada desde un pensamiento complejo, donde el conocimiento sea multifuncional, en donde el todo este en las partes y las partes conformen el todo, lo que implica cambios paradigmáticos, tales como:

- **Axiológico-recursivo:** En tanto que supone el surgimiento de una nueva escala de valores que reivindique la necesidad de la convivencia humana en un mundo de solidaridad, bienestar social y paz, entretejiéndola una y otra vez en la compleja trama del tejido social, porque la educación universitaria es producto de fuerzas vitales que empujan al desarrollo y la transformación social, lo cual le compromete a asumir una misión congruente con las grandes innovaciones de nuestro tiempo, con los grandes hallazgos de la psique humana como la neurociencia, sin perder de vista sus valores intrínsecos.

- **Epistemológico-autopoiético:** En el sentido de la consideración de nuevas formas de producir el conocimiento, distintas a las del modelo clásico legado por la modernidad, pero no en un intento de desaparecerlo si no de evolucionarlo. Para cumplir estas funciones se propone una Universidad que desarrolle nuevos tipos de investigación alrededor del aprendizaje significativo, basado en los paradigmas de la revolución científica actualmente en proceso, que conforma la llamada educación cuántica, centrada en la ciencia de la conciencia (Martos, 2017).

- **Ontológico-sistémico:** En cuanto a la concepción del tipo de hombre que demandan los nuevos tiempos, como un ser físico y biológico, social y cultural, el cual debería contar con una visión sistémica de la realidad (donde todo está relacionado con todo y donde el todo se resignifique como algo mayor que la simple suma de las partes), la posibilidad de pensar globalmente y actuar localmente, capacidad autocrítica, autogestionario, con habilidad para aprender permanentemente, posibilidad de combinar el pensamiento lógico con la creatividad, capacidad para transferir lo aprendido, pensamiento imaginativo y visualización, control emocional y comunicación generativa. Esto sólo es posible a través de categorías donde converjan lo científico con el saber profundo, transpersonal como una “cuarta fuerza” donde el conductismo, el psicoanálisis y el humanismo se solapen hacia un *paradigma de conocimiento inherentemente*, es decir hacia una renovada cosmovisión de la historia, la ciencia y la espiritualidad, pero desde la revisión reflexiva de los alcances de la psicología cognitiva y educativa al servicio de la humanidad (Martos, ob. cit.).

- **Gerenciales-organizacionales:** En el sentido del desarrollo de un nuevo paradigma fundamentado en la gestión del aprendizaje organizacional, el conocimiento como el principal recurso capaz de ser operativa, táctica y estratégicamente que agregue valor al sistema de desarrollo personal, productivo, competitivo y cooperativo, cambios que exigen no sólo tener una visión y misión consustanciada con la adaptación consciente que producen las nuevas situaciones emergentes, sino prepararse para vivir con estrategias orientadas a la producción de equilibrios inestables; es decir, en un proceso de adaptación permanente a las exigencias de un entorno cambiante y complejo.

En este orden de ideas, es imprescindible estimar que la educación formal debe abandonar la orientación predominantemente racional que le ha impuesto la modernidad con base en paradigmas limitativos, para viajar hacia la asunción de una plenitud del desarrollo integral e integradora de la persona y de su sistema comunitario y ciudadano de coexistencias. Ello implica reformar de

manera paulatina los sistemas educativos en todas sus modalidades y niveles, tarea para la cual la educación universitaria debe asumir un papel gerencial y protagónico. La Universidad debe abordar proactivamente los cambios y transformaciones que están sucediendo en el panorama educativo universitario.

La mirada Innovadora

La idea es ir hacia la formación humana desde una relación docente-estudiante-comunidad que sea comprendiente y no entendiente, donde el primero está unido al significado del afecto, de lo primordial, de lo interno y lo esencial que tiene sentido, al estar impregnado de empatía y compromiso personal y con el otro, esto es, dar al sentido de lo humano el poder de reconocer en el ser.

Para ello es necesario, como paso previo, adecuar las estructuras organizativas, establecer procesos de evaluación y generar una cultura de pensamiento complejo y transdisciplinario, debido a que resultará imposible lograr los objetivos deseados. Implica facilitar la articulación entre los diferentes actores tanto internos como externos, impulsando políticas que contribuyan a lograr una gestión eficiente de los recursos, donde el docente utilice todos los medios disponibles para diseñar estrategias de competitividad y cooperación.

En este contexto, también las instituciones de educación universitaria han de afrontar el desafío estratégico de la competitividad para entrar y permanecer en el Siglo XXI, con perspectivas reales de desarrollo, aunque requieran vencer obstáculos acumulados por décadas como las estructuras verticales, las fronteras infranqueables, la competencia desleal, la desconfianza y la cultura de cuidar el lote y el espacio, para dar paso a una nueva forma de paradigma más social, mucho más natural de progreso: Donde la cooperación y la confianza sean principios universales para competir y ser sustentable en el tiempo.

Lo anteriormente descrito conlleva a suponer, que todos estos argumentos invitan o apuntan hacia nuevas concepciones, nuevos enfoques, nuevos

paradigmas: La complejidad y la competitividad, como una modalidad esencial para renovar la gestión estratégica en el sector de la educación universitaria.

En este sentido, se puede concebir el aprendizaje como una actividad compartida; el profesor ha de ayudar a los alumnos a cambiar la interpretación del mundo que los rodea. Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han dado lugar a una nueva área de investigación que mezcla el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología utilizada

Para lograr lo anteriormente expuesto, nos imaginamos la Universidad del Siglo XXI, como también lo apunta Acaso (2016), basada en los siguientes cinco ejes:

• **Aceptar que lo que enseñamos, no es lo que los estudiantes aprenden:** Este objetivo implica algo muy disruptivo, como aceptar la participación del inconsciente en el aula. Lo cual significa que el aprendizaje es un proceso que debe entenderse a tres bandas, es decir, intervenir el estudiante y el profesor, también juega un papel fundamental el inconsciente del estudiante y del docente, impulsando un aprendizaje sin miedo al error, sin vergüenza y en el que prime el deseo y el placer.

▪ **Cambiar las dinámicas de poder:** En este punto se considera la importancia de invertir las dinámicas de poder aboliendo las figuras de docente y estudiante, trabajando lo que se conoce como “Inverse Mentoring o Educación a la inversa

▪ **Habitar el aula:** En el tercer eje considerar el aula como espacio para la transformación de la Universidad, las mismas pueden también convertirse en espacios no sólo de aprendizaje, sino también de reunión, es decir, espacios afables o emocionales que posibiliten y multipliquen los aprendizajes

▪ **Pasar del simulacro a la experiencia:** El cuarto eje establece que No se aprende estudiando y pasa por emigrar de una educación basada en la memoria,

a una educación basada en hacer, donde la educación bulímica (estudiar, vomitar en el examen y olvidar) pierda sentido.

▪ **Dejar de evaluar para pasar a investigar:** En este punto se reflexiona sobre la necesidad de sustituir el modelo de evaluación actual, por una valoración basada en el aprendizaje, en el proceso.

En este orden de ideas, coincidimos en que esta era planetaria de cambios y complejidades, se hace necesario promover y fomentar un ambiente competitivo en el cual no se genere una lucha de poderes que se imponen desde los modelos políticos, sino más bien se coopere, ya que es la verdadera fuerza y energía están moviendo al mundo hacia un espacio global interconectado, de progreso y bienestar social, a partir de la suma sinérgica de talentos-capacidades-conocimientos.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Una de las características de la Universidad en el Siglo XXI, es la recomposición de su papel actual en la sociedad. Ésta será más promisoría, si se produce como parte de la comprensión, del análisis, y de las propuestas y consensos académicos, sobre su rol y objetivos en el actual mundo globalizado, por lo que debe estar al servicio de su entorno más inmediato: local, regional o nacional, pero igualmente con visión y vocación internacional, pues la cultura y la ciencia, también en su sentido más amplio, identifican lo humano civilizatorio universal. De hecho, la palabra «Universidad» nos remite a la idea de lo universal como humanidad en proceso de hominización; de acompañamiento y crecimiento en conjunto de todos los seres humanos solidariamente sin discriminación de ningún tipo.

La Universidad debe existir sin condición, prometiendo un compromiso sin límite para con la verdad. La Universidad debe asumir a plenitud la mundialización como un «estar» en el mundo y seguir contribuyendo a hacer el mundo desde las ciencias y las humanidades. Libertad, Autonomía y Universidad

son sinónimas. Frente a las diversas y múltiples amenazas apocalípticas del siglo XXI —el futuro siempre es así, amenazante y esperanzador al mismo tiempo—, se hace imperativa una nueva utopía universitaria desde las nuevas humanidades o un nuevo humanismo desde las ciencias sociales en función del pensamiento crítico, en un diálogo abierto de saberes y experiencias.

En el proceso educativo debe proponerse el desarrollo equilibrado de esa energía creadora mediante la transformación de la información en conocimiento necesario y suficiente para generar acciones conducentes a mantener y desarrollar la vida individual y colectiva en condiciones de sustentabilidad o armonía con la Naturaleza, propiciando el desarrollo de facultades intelectuales, afectivas, volitivas y espirituales de los estudiantes.

La Universidad puede y debe hallar las vías que conduzcan hacia horizontes comunes, preservando al mismo tiempo la diversidad de los ritmos y métodos y culturas, por lo que las funciones, formativas, asesoras, productivas son ahora más importantes que nunca, y ello la obliga a no permanecer en silencio. No se trata de buscar soluciones simples y unilaterales. De lo que se trata es de encontrar pistas de reflexión y acción para poner la comunicación y la información al servicio de la transmisión del conocimiento.

Por todo lo antes expuesto y se puede afirmar que el carácter permanente de la educación debe ser holística, inherente a los nuevos paradigmas científicos, culturales y educativos, lo que la obliga a modificar el actual sistema de equivalencias y validación de conocimientos a fin de facilitar el reconocimiento académico del saber y las destrezas adquiridas fuera de las aulas, previéndose distintas formas de comunicación entre ambos, dentro de un todo coherente que organice las distintas modalidades a través de articulaciones verticales y horizontales. “El ideal no es que la Universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la Universidad” (Tunnermann, 2007).

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2016) *rEDUvolution. Hacer la Revolución en la Educación* [e-book, Edición en español] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5443270.pdf> [Consulta: 2017, diciembre 18].
- De Sousa Santos, B. (2007) *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. [Libro en Línea] Disponible en: [CIDES-UMSA, ASOI y Plural Editores](#). [Consulta: 2017, diciembre 10].
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, España.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- Gómez, J. (2015) *Foucault y la Nueva filosofía del poder*. Universidad de San Francisco. Quito, Ecuador. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.usfq.edu.ec> [Consulta: 2017, diciembre 01].
- González Casanova, P. (2001) *La Universidad necesaria en el Siglo XXI* [Resumen libro en Línea] Disponible en: www.redalyc.org [Consulta: 2017, diciembre 10].
- López Segrera, F. (2008) Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação (Campinas) vol.13 no.2 Sorocaba June*. Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas. [Artículo en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org> [Consulta: 2017, diciembre 10].
- Martos, A. (2017) *La educación cuántica. Un nuevo paradigma de conocimiento*. Segunda edición. Impresión y distribución: CreateSpace, compañía de Amazon.com. [Libro en línea] Disponible en: <http://www.pensarenserrico.es> [Consulta: 2017, noviembre 15]
- Márquez, A. y García, J. (2007) El valor de educar y la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman *Episteme*, V. 27, n.1, Caracas, jun. Universidad Católica Cecilio Acosta. [Artículo en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.ve> [Consulta: 2017, noviembre 10]
- Mistrorigo, V. (2016) Senti-pensando desde el sur. *Revista Colombiana de Investigación V8 N° 1, Ene-jun 2016* I pp. 23-28. [Artículo en línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es> [Consulta: 2017, noviembre 12]

Ozal, M. (2012) *Sociedad del conocimiento y la Unesco*. UPEL – IMPM, Núcleo Académico Portuguesa. Venezuela. [Documento en línea] Disponible en: <http://grupo2gerenciabiscucuy-upel.blogspot.com/2012/11/ensayo-unesco.html> [Consulta: 2017, noviembre 10]

Ripamonti, P. (2011) Ética, política e historia: dimensiones del humanismo en la reflexión filosófica de Hannah Arendt. *Revista Estudios filosóficos y prácticas históricas de ideas*, Vol.13, N°. 1, Mendoza, ene./jul. Universidad Nacional de Cuyo. [Artículo en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.ar> [Consulta: 2017, noviembre 10].

Schembari, G. (2015) *El Saber y Hacer Científico* [Artículo en línea] Disponible en: nexus.unerg.edu.ve [Consulta: 2017, diciembre 10]

Tunnermann, C (2007) *La Universidad necesaria para el Siglo XXI* [Libro en Línea] Hispamer/Upoli 2007. Editorial La Prensa. Disponible en: <https://www.laprensa.com.ni> [Consulta: 2017, diciembre 10]

Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa

Quality and Rigor Criteria in the Qualitative Methodology

Critères de qualité et de rigueur dans la méthodologie qualitative

Xiomara Rojas Bravo

xiomamarojasipc08@hotmail.com

Belkis Osorio A.

belkys.osorio@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una visión general de la rigurosidad de investigaciones con enfoques cualitativos, concebidas como constructos generados en el contexto de la visión positivista y reconocidos por este mundo como la validez y confiabilidad del proceso investigativo. Autores como Miles y Huberman (1984), Lincoln y Guba (1985), Riessman (1993), Denzi y Lincoln (2008), entre otros, emplean términos más subjetivos que concuerda con las perspectivas onto-epistemológicas y metodológicas que sustentan dicha investigación. Por consiguiente, se recomienda desarrollar los constructos alternativos que satisfagan las expectativas relacionadas con credibilidad, autenticidad, consistencia, transferibilidad, auditabilidad, triangulación, entre otros.

Palabras clave: Criterios, calidad, rigor, metodología, investigación, cualitativa.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an overview of the rigor of research with qualitative approaches, conceived as constructs generated in the context of the positivist vision and recognized by this world as the validity and reliability of the investigative process. Authors such as Miles and Huberman (1984), Lincoln and Guba (1985), Riessman (1993), Denzi and Lincoln (2008), among others, use more subjective terms that agree with the onto-epistemological and methodological perspectives that support this research. Therefore, it is recommended to develop alternative constructs that meet the expectations related to credibility, authenticity, consistency, transferability, auditability, triangulation, among others.

Key words: *Criteria, quality, rigor, methodology, research, qualitative.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de présenter un aperçu de la rigueur de la recherche avec des approches qualitatives, conçues comme des constructions générées dans le contexte de la vision positiviste et reconnues par ce monde comme la validité et la fiabilité du processus d'investigation. Des auteurs tels que Miles et Huberman (1984), Lincoln et Guba (1985), Riessman (1993), Denzi et Lincoln (2008), entre autres, utilisent des termes plus subjectifs qui correspondent aux perspectives épistémologiques et méthodologiques étayant cette recherche. Par conséquent, il est recommandé de développer des constructions alternatives qui répondent aux attentes concernant la crédibilité, l'authenticité, la cohérence, la transférabilité, l'auditabilité, la triangulation, entre autres.

Mots clés: *Critères, qualité, rigueur, méthodologie, recherche, qualitatif.*

INTRODUCCIÓN

Los criterios que determinan la validez de los estudios tanto en las ciencias naturales como las sociales han sido inicialmente definidos por aquellos investigadores que emplean métodos estadísticos para el entendimiento de la realidad. Esos criterios de validez muy conocidos y trabajados en investigaciones dentro del paradigma positivista son referidos por Van Zanten (2004) como el grado de confianza que es posible responde a los resultados y que dependen esencialmente del tamaño y de los modos de selección de los sujetos (participantes, informantes), de la robustez de los métodos, técnicas y de la capacidad escritural del investigador en mostrar la experiencia.

Patton (1982, p. 39) expone que para comprender un fenómeno de la realidad social «el investigador no intenta manipular el fenómeno de interés» pues él trata de comprender los fenómenos de la realidad en un contexto específico. El presente artículo recorre descriptivamente distintas propuestas “actuales” respecto a los procesos de rigor en la investigación con enfoque cualitativo, como

una forma de insistir en la necesidad de ser coherentes con la opción onto-epistemológica y metodológica de este tipo de investigación.

En el orden de las ideas anteriores, se precisa que el rigor es un concepto transversal en el desarrollo de una investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos (Selltiz citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 238). Al hablar de rigor en investigación cualitativa hay corrientes que defienden diversas posturas, unas van desde la no aplicación de normas de evaluación de la calidad, pasando por algunas intermedias, hasta otras que apuntan por la evaluación con los mismos criterios que la investigación cuantitativa.

Por lo que Sandelowski (2002), expresa que:

Esta variabilidad en los conceptos y la discusión científica sobre el tema ha llevado a que, desde hace varios años, se publique un número importante de documentos sobre la calidad de la investigación cualitativa; sin embargo, a pesar de esta difusión, no todos los estudios cualitativos explican qué criterios de rigor emplearon y cómo estos fueron incorporados a lo largo del proceso investigativo (p. 74).

En este sentido, Kvale (1995) explica que «en el debate de los aspectos de rigor, algunos autores sugieren que la búsqueda de la calidad en sí misma podría llevar a una obsesión por demostrarla, haciendo demasiado estricto el proceso de evaluación de la investigación cualitativa» (pp. 19-40). Mientras que en algunos casos, al impregnar los diseños de los estudios cualitativos de poca flexibilidad y dureza, amenazando el ingenio, la versatilidad y la sensibilidad de dar significado y contextualizar los fenómenos, como si se sucumbiera a la ilusión de la técnica con el propósito de dar validez, en vez de proporcionar retratos significativos, fieles a la vida, evocadores de historias y paisajes de experiencia humana que, finalmente, constituyen la mejor prueba de rigor (Sandelowski, 1993).

Este autor manifiesta también, que los investigadores al estar amparados en el paradigma cualitativo, deben ser conscientes de que cuando se exploran

fenómenos humanos, las realidades que observan o analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Esto hace que el rigor adquiera un valor, ya que no sólo se trata de la adherencia a las normas y reglas establecidas, sino que se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo.

En función de todo lo antes planteado, se destaca que a las antiguas y pertinentes preguntas sobre la calidad en la investigación cualitativa se han dado innumerables respuestas, pero ninguna definitiva sobre el modo de redefinir los criterios o estándares de calidad o credibilidad para cada manifestación (Fick, 2004). Por lo que es importante señalar que sin duda aún es un debate abierto, porque no existe un criterio para juzgar la calidad de la investigación cualitativa, sino varios criterios dependientes de: a) los marcos ya mencionados; 2) las tradiciones elegidas; 3) los nuevos propósitos de las investigaciones adaptados a las demandas de pertinencia social, que además de atender las necesidades disciplinares de su ciencia, intentan resolver los problemas sociales y económicos de su medio, al insertarse en programas transversales de investigación; y 4) en alguna medida, la audiencia que evalúe el trabajo. Los dos primeros criterios llevan a revisar los clásicos criterios de calidad, analizar el modo en que se han redefinido, al evaluar resultados de investigación, como así también relevar los procedimientos seguidos para lograrlo. El tercero implica incorporar a los cuatro criterios básicos otros nuevos, tales como utilidad, empoderamiento y otros.

No obstante, se considera útil mencionar y desarrollar los clásicos criterios de rigor metodológico, redefinido y enriquecido para los estudios cualitativos dirigidos a evaluar el resultado de las investigaciones, pero también mencionar los criterios que garantizan la calidad en el proceso de investigación. Por lo tanto, la calidad del conocimiento dentro de las ciencias sociales, independientemente de cual sea el tipo de investigación, se evaluaba antes principalmente a partir de cuatro criterios:

(1) La validez interna de los datos, implicaba constatar si reflejaban correctamente la realidad exterior única e independiente de las diversas miradas que la pudieran evaluar.

(2) La validez externa, si la inferencia estadística de las características medibles de la muestra permitía conocer los parámetros poblacionales.

(3) La confiabilidad, si garantizaba la estabilidad de los hallazgos independientemente del investigador y del momento.

(4) La objetividad, si el conocimiento se refería al objeto, y no a los sesgos, y/o prejuicios del investigador.

Dado que la investigación cualitativa no podía ser evaluada adecuadamente a la luz de estos criterios surgidos de las ciencias exactas y utilizados para otro tipo de estudios en ciencias sociales, los cánones que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo y por ende su rigor metodológico son la dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, redefinidos por Guba y Lincoln (1985), Ruiz e Ispizua (1989), Castillo y Vásquez (2003), Franklin y Ballau (2005) y Mertens (2005) entre otros.

A continuación se describen cada uno de ellos:

Dependencia

La dependencia o consistencia lógica, es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. De acuerdo a Franklin y Ballau (2005) existen dos clases de dependencia, la interna (Grado en el cual diversos investigadores, al menos dos, generan temas similares con los mismos datos) y la externa (Grado en que diversos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y período, pero cada quien recaba sus propios datos). En ambos casos, ese grado no se expresa por medio de un coeficiente, sólo se verifica la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo. Las amenazas a la “dependencia” pueden ser, básicamente los sesgos que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo y el análisis, el que

se disponga de una sola fuente de datos y la inexperiencia del investigador para codificar.

Credibilidad

La credibilidad (Pérez Serrano, 2007) identificado también por autores como correspondencia Miles y Huberman (1984), Denzin y Lincoln (2008), Lincoln y Guba (en Riessman 1993) exponen que los criterios de calidad y confianza de los hallazgos se definen por pautas de *correspondencia* de los mismos y esta se puede lograr cuando las interpretaciones de las observaciones recabadas sobre las acciones son presentadas a los actores sociales para el chequeo de los procedimientos, como: la información que suministró, las categorías analíticas e interpretaciones para ser examinadas por aquellos involucrados de los cuales la información fue tomada originalmente; y si estas fuesen reconocidas por ellos como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten; en ese caso se podría afirmar que se dio un entendimiento que emergió al desarrollar un proceso de investigación. Entonces se puede expresar que la calidad de la investigación de corte cualitativo aumenta.

La credibilidad, según Castillo y Vásquez (2003), se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Autenticidad

De acuerdo a Marshall (1990), cada forma de mirar un fenómeno social conlleva una serie de supuestos respecto de lo que es la realidad y de la relación

del investigador con esta realidad. El inter juego entre ambos elementos es lo que determina los criterios de rigor y calidad sobre los cuales se define una buena investigación.

Transferibilidad

En atención al criterio de la transferibilidad, Guba y Lincoln (1985) exponen que a través de este criterio se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados en otro contexto. Para ello es necesario describir densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno será estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos.

La transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Hay que recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

Tal es el caso de Guba y Lincoln (1981) que establecen cuatro criterios que se deben considerarse de manera que éstos se estimen como científicos: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Posteriormente, estos autores (Lincoln y Guba, 1985) convienen en que la calidad científica se evalúa con credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Auditabilidad

El criterio de la auditabilidad, acerca al investigador a percibir cada suceso desde distintos puntos de vista, de sumergirse dentro de la realidad estudiada y de comprenderla e interpretarla inmerso en su propio contexto. Se logra a través de la observación participativa y la triangulación. También se trata de la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares (Guba y Lincoln, 1985, Huberman y Miles 2000).

Neutralidad

Otro de los criterios de calidad de la investigación es la *neutralidad*, pues con ella se establece la garantía de que los descubrimientos no estuvieron soslayados por mis motivaciones, perspectivas e intereses (Pérez Serrano, 2007), y como lo expresa Guber (2001) la neutralidad también obedece a la etapa de reflexión del investigador.

Triangulación

Denzin (1978, 1995) y Cerdá (2002) coinciden que la triangulación es un criterio que asegura la severidad de la investigación con corte cualitativo porque se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio, ya sea a partir de diferentes fuentes de información (que incluye distintas personas, períodos de tiempo, documentos), diferentes miradas del equipo de investigadores (diversos investigadores mirando el mismo fenómeno), por diferentes métodos empleados (observaciones, entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, instrumentos o documentación) o bien a través de diferentes diseños y teorías.

La técnica de la triangulación es una de las más utilizada para procesar la información en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de la misma y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos. Aunado a ello, enriquece la investigación con firmeza, profundidad y permite dar niveles volubles de consistencia a los descubrimientos. A la vez accede a reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno.

Persuasividad

Riessman (1993) establece que para persuadir al lector es necesario la teórica que respalde la evidencia del relato del informante, así como también, cuando una interpretación alternativa de la información suministrada por el informante se toma en cuenta. Lo que es lo mismo, esta máxima nos induce a documentar las afirmaciones interpretativas, esto beneficia al estudio por cuanto el investigador puede explicar su indagación y hacerse entender, para aquellas personas que no están involucradas en la investigación.

A manera de conclusión

Si se hacen esos tratamientos antes descritos, se evitaría los sesgos propios de la subjetividad del investigador, así como también, el de mantener su posición epistemológica y axiológica.

En función a lo descrito anteriormente, se muestra una síntesis de los criterios y procedimientos para obtener el rigor metodológico de la investigación, agregando los criterios de relevancia y adecuación teórica-epistemológica que forman parte del proceso realizado en la presente investigación (ver Cuadro).

Cuadro 1

Crterios y Procedimientos para obtener Rigor en los Resultados

Crterio	Características	Procedimiento
Dependencia	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos descriptivos.	-Triangulación. -Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos -Reflexividad del investigador
Credibilidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	-Adoptar un compromiso con el trabajo de campo. -Obtener datos ricos teóricamente. -Triangular. -Revisión por parte de los entrevistados. -Revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación.
Transferibilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	-Descripción detallada del contexto y de los participantes -Muestreo teórico -Recogida exhaustiva de datos descriptivos
Auditabilidad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes	-Transcripciones textuales de las entrevistas. -Contrastación de los resultados con la literatura existente. -Revisión de hallazgos por otros investigadores. -Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio.	-Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. -comprensión amplia del fenómeno. -Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos.
Adecuación teórica-epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente.	-contrastación de la pregunta con los métodos. -Ajuste de diseño.

Tomado de: Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa, Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012, pp. 269-274).

Finalmente, de acuerdo con Kincheloe y McLaren (1994), resaltan la importancia de que no existe un método mágico de indagación que garantice la validez de los hallazgos, la pura “corrección metodológica” no produce datos válidos. Más allá de las distintas orientaciones en el campo científico y como parte de su propio desarrollo, se ha dado un cambio en la forma de ver las realidades

sociales: de modo simple se ha pasado a verlas de manera compleja y diversa; se genera así, una sana incertidumbre epistemológica (derivada de la complejidad, diversidad, indeterminación, apertura y causalidad mutua de lo real), en contra de los acuerdos normativos monolíticos sobre la práctica científica.

REFERENCIAS

- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, Volumen. 34, número 3. Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Cerdá, H. (2002). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Buho.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- Denzin, N. (1995). *Strategies of multiple triangulation, the Research Act: A theoretical introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). *The Landscape of qualitative research*. 3era., United States of America: Sage Publications Inc
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). *Reliability and validity in qualitative research*. En: Grinnell, R. & Unrau, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, G. y Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía, método, campo y reflexibilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. McGraw Hill.

- Huberman, A. y Miles, M. (2000). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*. En: Denman, C., Haro, J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Kincheloe, L. y McLaren, L. (1994). *Repensando la teoría crítica y la investigación cualitativa*. En Denzin y Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* Thousand Oaks, CA: Sage
- Kvale, S. (1995). *The social construction of validity*. *Qualitative Inquiry*.
- Lincoln Y. S. y Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Marshall, C. (1990). Goodness criteria. En E.G. Guba (Ed). *The paradigm dialog* (pp.188-197). Newbury Park, CA: Sage.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M B. y Huberman, A M. (1984). *Producing Reports*, in *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks. California: Sage.
- Noreña, L., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Universidad de La Sabana. Aquichan. Volumen 12, número 3. ISSN 1657-5997.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. 4ta. Madrid: La Muralla.
- Riessman C (1993). *Narrative Analysis*. *Qualitative Research Methods*, Series 30. London: Sage Publications.
- Ruiz, J. y Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandelowski, M. (1993). *Rigor or rigor mortis: the problem of rigor in qualitative research revisited*. *Adv Nur Sc*.
- Sandelowski, M. (2002). *Reading qualitative studies*. *International Journal of Qualitative Methods*.

Van Zanten, A. (2004) Comprender y hacerse comprender: Como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Revista Educacao e Pesquisa*. [Revista en línea], 30. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a08.pdf> [Consulta: 2017, Enero 12]

Lecciones de J. R. Guillent Pérez: la Filosofía y la esencia de la realidad venezolana

The lessons of J. R. Guillent Pérez: Philosophy and essence of Venezuelan reality

Leçons de J. R. Guillent Pérez: La philosophie et l'essence de la réalité vénézuélienne

Pedro Manuel Corros Bacca

pedrocorros@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito reflexionar sobre el pensamiento de J. R. Guillent Pérez, quien se desempeñara como profesor del Instituto Pedagógico de Caracas. Al tiempo de mostrar la vigencia de su pensamiento y la diversidad reflexiva del autor como pensador riguroso. De manera panorámica recorreremos su trayectoria existencial desde su participación en el grupo Los Disidentes, referencia fundamental en la historia del arte venezolano de la segunda mitad del Siglo XX, pasando por su concepción de lo que es la Filosofía y la esencia de la realidad venezolana. Para concluir con su último artículo (1988) en el que Guillent se manifiesta como hombre de pensamiento sistemático a través del gran tema que apasionó todo su iter-introspectivo: el Ser.

Palabras Clave: Filosofía, Realidad Venezolana, Ser, Ente.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the J. R. Guillent Pérez thinking, who was a professor at the Pedagogical Institute of Caracas. At the same time of showing the validity of his thought and the author reflective diversity as a rigorous thinker. In a panoramic way we trace his existential trajectory from his participation in Los Disidentes group, a fundamental reference in the Venezuelan art history of the second half of the 20th Century through his conception of what is Philosophy and the Venezuelan reality essence. To conclude with his last article (1988) in which Guillent manifests as systematic thought man, the great theme that

impassioned all its introspective way: the Being.

Key words: *Philosophy, Venezuelan Reality, Being, Entity.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de réfléchir à la pensée de J. R. Guillent Pérez, professeur à l'Institut pédagogique de Caracas. Au moment de montrer la validité de sa pensée et la diversité réflexive de l'auteur en tant que penseur rigoureux. Sa trajectoire existentielle est retracée de manière panoramique depuis sa participation au groupe Los Disidentes, référence fondamentale dans l'histoire de l'art vénézuélien de la seconde moitié du XXe siècle, à travers sa conception de la philosophie et de l'essence de la réalité vénézuélienne. Pour conclure avec son dernier article (1988) dans lequel Guillent se manifeste en tant qu'homme de réflexion systématique à travers le grand thème qui passionnait tout son parcours introspectif: le Soi.

Mots-clés: *Philosophie, réalité vénézuélienne, être, ente*

*"Verdad es que el ser está en las cosas mismas. Hoy lo que me motiva es vivir entregado a ser. Asimismo, compartir con los demás esa experiencia."
(J. R. Guillent Pérez. **Notas de diario, 22-4-1988**)*

Semblanza

J. R. Guillent Pérez fue un notable profesor del Instituto Pedagógico de Caracas. Su muerte dejó un irreparable vacío en la intelectualidad venezolana. Como humanista y filósofo fue autor de libros, ensayos y artículos sobre el pensamiento oriental, por cuya esencia fue influido. Guillent pertenece a una clase casi extinta de pensadores solitarios tales como Sócrates, Huxley, Watts. Era conocedor de las raíces y las fuentes vivas de las tradiciones secretas (esotéricas), y su devenir giró en torno al conocimiento profundo del Ser. Su incesante entusiasmo no desdeñaba la participación real con el ser y el saber ser

cotidiano. Guillent promovió las enseñanzas de Krishnamurti en Venezuela junto a personas con similar simpatía por sus técnicas de meditación y por el misticismo oriental.

El interés por lo oculto, lo grandioso y lo desconocido también condujo a Guillent a incursionar en movimientos e ideas polémicas. Empezó todas sus búsquedas con gran honestidad. Su afán por la verdad respondía a su carácter como filósofo, como explorador taciturno e inadvertido en busca de la prometida evidencia absoluta. Fue amigo y guía de artistas, científicos y psiquiatras. Sus discípulos de aquellos años evocan el tono festivo y lleno de afecto con que referían sus contactos con el maestro de filosofía:

"Profe, tenga cuidado no vaya a atropellar al ente al subir al ascensor, que es el modo de existir del ser", ¿o es al revés? U otras más serias: "Profe, ¿quién está más cerca de la verdad: la ilusión o el error?"

Quien padece la distorsión de la moderna cultura nihilista, existencialista o pragmática: ¿qué perspectiva le ofrecen la evolución de la ciencia y las humanidades para responder una pregunta elemental como qué es el vivir? Y así, otras preguntas de igual tenor trascendental.

En tiempos como los que ahora corren, parece más necesario que nunca el ejercicio de la Filosofía y su aporte más fecundo: pensar los fundamentos (contemplación), excavar la realidad (análisis), voltearla para transformarla (praxis) Ello más allá de lo que es "*pensar la técnica técnicamente*", como se quejaba en la década de 1930 José Ortega y Gasset en su obra *Meditación de la técnica*.

Guillent Pérez: aporte a la liberación de los pueblos latinoamericanos de la cultura occidental del vasallaje

Guillent Pérez, entonces joven estudiante de filosofía relata los motivos básicos que llevaron a un grupo de artistas venezolanos a la creación del grupo Los Disidentes en París (1950) en que él mismo participó. Guillent Pérez afirma que el objetivo de Los Disidentes era denunciar tanto la dependencia como el

vasallaje cultural de los pueblos latinoamericanos a la cultura occidental, a la cual pertenecían; situación que, quiérase o no, los colocaba a la zaga de ésta. Por tanto, el grupo nació para luchar -en papel protagónico y dentro de los términos de la cultura occidental- y dar una respuesta latinoamericana a la crisis de posguerra de Occidente, surgida particularmente en el meollo del arte. Por esa misma razón Los Disidentes se contemporaneizaron, deslastrándose de toda tradición regionalista y asumiendo los nuevos lenguajes plásticos.

El grupo *Los Disidentes* fue creado por artistas y escritores venezolanos que vivieron y operaron artísticamente en París entre 1945 y 1952. Desde allí se propusieron luchar a favor de la renovación del arte tradicional y académico mediante la asimilación de los valores de la abstracción europea. Entre los pintores venezolanos figuraban: Alejandro Otero, Pascual Navarro, Mateo Manaure (Uracoa, edo. Monagas, 1926-2018) Luis Guevara Moreno, Carlos González Bogen, Narciso Debourg, Perán Erminy, Rubén Núñez, Dora Hersen, Aimée Battistini, además de Guillent Pérez, el cual como ya hemos aludido era por aquellos años estudiante de filosofía. Publicaron una revista con el nombre del grupo: *Los Disidentes*, que alcanzó a cinco números y fue su principal órgano divulgativo. Guillent Pérez esgrime en la revista sus argumentos a favor de los artistas adscritos a lenguajes plásticos de la vanguardia europea, en un desarrollo que se origina en los postulados de *Los Disidentes* y su lucha por dar respuesta a la crisis de la cultura occidental, asumiendo un papel participativo y crítico de primer orden.

J. R. Guillent Pérez justifica en un artículo titulado: ¿Latinoamericano y/o Latino?; exilio, desplazamiento, diáspora; imaginarios nacionales e identidades cosmopolitas; utopías geométrica y constructiva, desde su lectura filosófica, las causas que lo llevaron a polemizar con la crítico colombiano de origen argentino Marta Traba (1930-83) Una controversia que se inicia a raíz del artículo “*El arte latinoamericano: un falso apocalipsis*” firmado por Traba (1965) El punto central fue la crítica de Traba dirigida hacia los artistas latinoamericanos que habían

hecho suyos los postulados de las vanguardias internacionales. El debate se desarrolla hasta aproximadamente el mes de septiembre de ese mismo año, y participan como los principales exponentes además de Traba y J. R. Guillent Pérez, entre otros, los pintores venezolanos Alejandro Otero, Roberto Guevara y Alirio Rodríguez.

El "Manifiesto No"

Fue la declaración pública de principios artísticos del grupo *Los Disidentes*, el cual fue redactado y publicado en París el 30 de junio de 1950 por los artistas: Rafael Zapata, Bernardo Chataing, Régulo Pérez, Genaro Moreno y Omar Carreño. Otros miembros de este grupo eran (como citamos más arriba): Alejandro Otero, Pascual Navarro, Mateo Manaure, Carlos González Bogen, Perán Erminy, Rubén Núñez, Narciso Debourg, Dora Hersen, Aimée Battistini y J. R. Guillent Pérez. En el manifiesto los artistas promovieron el abstraccionismo y criticaron los academicismos del arte en Venezuela.

A continuación transcribimos el pronunciamiento del grupo de artistas integrantes de *Los Disidentes*, en el cual fijan posición en torno a la situación cultural del país, deslindándose de situaciones que a su parecer mantienen anquilosada la expresión estética en el país; al tiempo que delinean los principios y fundamentos que legitiman su insurgencia crítica, la cual influenciará la creación artística en la primera mitad del Siglo XX y dejará una impronta en la historia de las bellas artes en Venezuela hasta hoy. Sin *Los Disidentes* improbable es comprender y apreciar la evolución de la creatividad en forma, conceptos y fondo que determinó una nueva manera de expresión en el *beau à faire* entre nosotros y para el mundo.

Texto del “Manifiesto No”¹

Nosotros no vinimos a París a seguir cursos de diplomacia, ni a adquirir una “cultura” con fines de comodidad personal. Vinimos a enfrentarnos con los problemas, a luchar con ellos, a aprender a llamar las cosas por su nombre, y por ello mismo no podemos mantenernos indiferentes ante el clima de falsedad que constituye la realidad cultural de Venezuela. A su mejoramiento creemos contribuir atacando sus defectos con la mayor crudeza, haciendo recaer las culpas sobre los verdaderos responsables o quienes les apoyan.

Buena parte de la tarea que emprendemos no nos corresponde, pero ante la indiferencia de aquellos a quienes les incumbe, no hemos vacilado en hacerla nuestra, puntualizando también todo cuanto podamos.

Somos venezolanos (y continuaremos siéndolo) y hemos sido las primeras víctimas de ese estado lamentable de cosas. Hoy nos rebelamos contra ellas, y hablamos alto porque es necesario.

Vamos contra lo que nos parece regresivo o estacionario, contra lo que tiene una falsa función. Hemos sido resultado y testigos de mucho absurdo, y mal andaríamos si no pudiéramos decir lo que pensamos, en la forma en que creemos necesario decirlo.

Hemos querido decir "NO" ahora y después de "Los Disidentes". "NO" es la tradición que queremos instaurar. El "NO" venezolano que nos cuesta tanto decir. "NO" a los falsos Salones de Arte Oficial. "NO" a ese anacrónico archivo de anacronismos que se llama Museo de Bellas Artes.

"NO" a la Escuela de Artes Plásticas y sus promociones de falsos impresionistas. "NO" a las exposiciones de mercaderes nacionales y extranjeros que se cuentan por cientos cada año en el Museo.

¹ Tomado de Arellano (1988) "El Arte Hispanoamericano"

"NO" a los falsos críticos de arte. "NO" a los falsos músicos folkloristas.

"NO" a los falsos poetas y escritores llena-cuartillas.

"NO" a los periódicos que apoyan tanto absurdo, y al público que va todos los días dócilmente al matadero.

Decimos "NO" de una vez por todas al consummatum est venezolano con el que no seremos nunca sino una ruina.

Hemos decidido reducir nuestro grupo a sólo aquellos que le prestan una colaboración activa y están en un todo de acuerdo con su actuación y principios. Armando Barrios, de quien nos separan diferencias de "medios", "no de finalidades", se retira hoy de "Los Disidentes" (30 de junio de 1950, Arellano (1988))

A 68 años de su pronunciamiento, nótese la pertinencia de este documento en diversos ámbitos del quehacer cultural, académico, social y político del nuestro país. Puede apreciarse la participación de Guillent Pérez en un momento trascendente de la vida nacional en los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, junto a una *pleiade* de artistas que signaron con su vida, obra y trayectoria existencial-estética su compromiso artístico y político (en el sentido más amplio de la palabra) los destinos expresivos de Venezuela. Figuras particulares con las que aún tenemos que ver, en el ámbito y tiempo en que les tocó actuar y nos estimulan a tomar partido en el nuestro, así como ellos no dudaron de hacerlo en el suyo.

Reminiscencias. La versatilidad intelectual de Guillent Pérez. Sabelle humanité

J. R. Guillent Pérez, antes de haber sido exiliado por la dictadura en 1952, era profesor de Psicología Aplicada a la Educación. Al principio fue un entusiasta admirador del marxismo, doctrina que abandonó posteriormente para dedicarse al existencialismo de Martín Heidegger y de Jean-Paul Sartre. Escribió Lecciones de Introducción a la Filosofía, la cual dedicó al primero de ellos. También compuso varios ensayos sobre diferentes temas. Su obra más importante es *Un Caso de Conciencia Jerusalén*. Finalmente se convirtió en el principal promotor de la obra de Krishnamurti, cuestión que lo motivó a reunir un grupo de adeptos de éste para

organizar un tour con el fin de viajar a Europa a conocer al *Maestro*. Últimamente participó en la fundación de un Grupo de Estudios de Filosofía Oriental denominado "*Los Peregrinos*".

Guillent Pérez tenía una extraordinaria capacidad para influir sobre sus alumnos y para atraer seguidores. Era una especie de Sócrates contemporáneo, con un total desprendimiento por los bienes materiales; amantes del arte y la literatura. Definitivamente, filosofaba como vivía y vivía como filosofaba.

De Guillent Pérez dijo Carlos Rocha (1989) motivado por su fallecimiento:

Su entusiasta vivacidad tras los espejuelos contrastaba con la sabia gravedad de sus sentencias y la profundidad de sus observaciones. En su búsqueda del *Ser*, casi obsesiva, exigía total compromiso: *para hablar sobre el ser es necesario que el que hable esté totalmente comprometido con aquello de lo que está hablando.* (p. 1)

En cierta ocasión le confesó al profesor José Hernán Albornoz que se encontraba muy fatigado, y que le gustaría pasar unos días en el interior. Recuerda Albornoz (2006):

Como yo acostumbraba pasar mis vacaciones en Escuque (edo. Trujillo), mi pueblo natal, lo invité a que viniera con nuestra familia. Al día siguiente de encontrarnos en el pueblo me preguntó: ¿qué guarandinga es esa que aquí todo el mundo me saluda? A lo cual le respondí: bueno, es que aquí no estamos en París ni en New York. Aquí todo el mundo saluda a todo el mundo. (p. 20)

Continúa el profesor Albornoz:

Ese mismo día se fue a la pulpería más cercana y se compró un sombrero de cogollo y un par de alpargatas. Luego, con una rama, improvisó un cayado. A partir de entonces, todos los días, al clarear la mañana, salía a caminar por los campos aledaños, y a saludar con una amplia y simpática sonrisa a todos los paisanos que encontraba por los agrestes caminos. Mucho tiempo después, cada vez que yo visitaba el pueblo, los paisanos me preguntaban:

¿y el amigo suyo, el que saludaba a todo el mundo, cuándo viene? (p. 21)

¡Véase que la Sabiduría no está reñida con la simplicidad de vida!

Cierta vez, en un examen de fin de curso, Guillent Pérez preguntó a un estudiante:

"¿cómo murió Sócrates? El profesor esperaba que el estudiante hiciera referencia a la escena en que aparece el filósofo ateniense ante un grupo de discípulos tomando una copa de cicuta. Pero el bachiller simplemente respondió: "¡fusilado, profesor!". El caso era que en ese tiempo, la prensa frecuentemente reseñaba los fusilamientos que ordenaba Fidel Castro en contra de sus opositores. (p. 29)

Ignacio Burk dijo de él: "*Guillent Pérez es un pensador a quien se le escucha en el Pedagógico de Caracas y en los círculos psiquiátricos interesados en el análisis existencial.*"

Así era el cotidiano acontecer en el Pedagógico de aquella época, impregnada aún de romanticismo y de pasión por la docencia. Preguntémonos hoy, sumidos en la decadencia temporal que nos abrumba en esta hora menguada de la patria, tanto externa como interna que ha convertido al IPC en un yermo desolado, tenebroso e inerte... ¿Mantenemos ese romanticismo pasional por la enseñanza?

Por todo lo antes dicho, he ahí la pertinencia y actualidad del pensamiento filosófico de J. R. Guillent Pérez para orientar nuestra reflexión en torno a la formación humanística y científica de los profesionales de la docencia.

Análisis y vigencia de dos (2) artículos de Guillent Pérez: "La Filosofía y la realidad venezolana" (El Nacional, octubre de 1959) y "La Independencia de Venezuela" (La Esfera, febrero de 1960)

"La Filosofía y la realidad venezolana"

Al inicio el autor presenta el panorama que abarcará el desarrollo temático que se ha planteado. Primeramente puntualizará lo que "entendemos por filosofía",

lo que es esencialmente la “realidad venezolana” y por último, la relación esencial o no que pueda haber entre filosofía y realidad venezolana.

Filosofía

“De una vez descartamos la respuesta de que la filosofía deba ser presentada como un remedio universal (*panacea*) para curar los males que aquejan a un pueblo”. Es decir, la filosofía no ofrece soluciones para los problemas concretos de la existencia. En este sentido, “es la actitud menos práctica de cuantas practica el hombre histórico.” Desde esta concepción la filosofía es una fuerza poderosa que desvirtúa la ocupación habitual del hombre y nos coloca ante la imposibilidad de ofrecer nada. La filosofía es un “salto” en el vacío. En ese salto “se nos presenta el mundo en su totalidad; ese mismo mundo transformado en nada; y mundo y nada como emergiendo de un fondo común que es el ser.” Así, este carácter “inútil” de la filosofía se revela más claramente cuando se afirma que la filosofía en lugar de ofrecer soluciones a las inquietudes y desazones que aquejan al hombre cotidiano lo que hace es llevar la existencia humana hacia un plano donde los minúsculos problemas de la vida diaria e histórica se agigantan.

La filosofía no ofrece solución a los pequeños problemas ni a los grandes asuntos: “la filosofía no ofrece nada.” Para Guillent Pérez ello es tan cierto, que desde el momento en que a la filosofía se la toma como instrumento inmediato para guiar la actividad de un pueblo, “se desconoce la esencia misma de la filosofía, y se la rebaja en su condición de ocupación por lo extraordinario.” La filosofía no ofrece nada porque no hay nada que ofrecer al hombre.

El hombre es lo que definitivamente es: un ser libre para la muerte, sin saber a qué atenerse acerca de esa libertad y respecto a esa ineludible muerte. El ser esencial del hombre se encuentra bajo el avasallante dominio del misterio. (p. 286)

La muerte tiene que ver por tanto con la libertad del hombre, ya que la libertad de ser auténticamente uno mismo se revela en el temor como *libertad-*

para-la-muerte. La amenaza de la muerte no nace del cuándo llegará, sino del no-cubrimiento del hombre en tanto que corre delante de sí. En otras palabras, para que el hombre sea libre es necesario que sea consciente de su finitud, del fin de sus posibilidades, de su *ser para la muerte* (Sein zum Tode) De esta manera se conducirá por la vida de otra forma, de una forma auténtica y libre, y no diluido en el uno como muchos, impersonal e inauténtico. Apréciase en esta línea argumentativa la consecuencia de Guillent Pérez con aquel a quien consideró uno de sus maestros: Martin Heidegger.

La impotencia de la filosofía es resultado del imperio del ser sobre el ente humano. El ser subyuga al hombre. La impotencia de la filosofía es la misma del hombre. El hombre no es el dueño de la Creación como pensó la soberbia del hombre moderno. No obstante se dirá “¿con qué derecho la filosofía habla de manera tan definitiva y absoluta sobre el ser del hombre?” Otras actividades ejercita éste que pudiera darnos lo que la filosofía se encuentra imposibilitada de ofrecer. Entre esas actividades se podría mencionar en primer término a la ciencia. “*La ciencia nos dará lo que la filosofía no puede darnos.*” El asunto estriba en que, en ningún caso, la ciencia tiene la jerarquía para hablar sobre la esencia del hombre ni sobre lo que es esencia. El dominio sobre el que opera la actividad científica está de espaldas a lo que es verdaderamente esencial. En términos heideggerianos la ciencia estaría del lado de la anti-esencia de la verdad y contra la *no-verdad* original.

“*Y sin embargo, la filosofía es el mayor bien espiritual de Occidente*”. Ello porque éste es el mundo histórico descubierto 600 años antes de Cristo en Grecia en el cual, ya en sus inicios se manifiesta como el descubrimiento de los entes bajo la sombra protectora del ser. Y durante veintiséis siglos vivir entre los entes ha sido el supuesto fundamental de la historia del mundo occidental. La diferencia fundamental de este orbe cultural frente a las demás culturas del planeta radica en el hecho “*del asiento de la existencia en lo entitativo. El hombre de Occidente no es un hombre de fe ni de magia: en él lo que priva es el trato racional con lo que lo*

rodea.” Es decir, el entendimiento, teniendo como guía al ente descubierto será lo que oriente esencialmente su hacer histórico. Esta interpretación filosófica de la realidad ha sido lo latente de todo lo que ha emprendido y realizado el hombre occidental a lo largo de su devenir histórico.

“En resumen: la filosofía no ofrece nada; la filosofía es el mayor bien espiritual de Occidente.”

La esencia de la realidad venezolana

Venezuela, en su realidad fundamental no es sino mundo occidental. Las coordenadas primordiales de nuestra realidad encuentran sus bases en el modo de ser (*Ontos*: el ser y lo que es) que inauguran los griegos. Buscar la esencia de lo venezolano fuera de las características esenciales de lo occidental en cuanto tal, supone de antemano que no se logrará ninguna claridad sobre lo que somos de verdad (esencialmente) En el campo de las verdades últimas nuestro modo de ser venezolano no se diferencia del modo de vida de otros pueblos.

Quando entre nosotros (...) se pretende elevar como lo característico de Venezuela el elemento racial, la exuberancia de su naturaleza, o lo accidentado de nuestra historia, todo ello expresa que se quiere ofrecer sobre nuestra esencia una visión demasiado torpe e ingenua. (p. 287)

Guillent Pérez afirma que el hecho tan significativo de que al preguntarse por la esencia de Venezuela, la casi totalidad de los venezolanos hayan respondido dejando de lado la verdadera cuestión hace presumir que conviene una reforma radical del modo como ha de entenderse a Venezuela. Aquí insiste en que lo que ha privado ha sido una concepción excesivamente trivial y fútil al respecto.

Si Venezuela es en su esencia mundo occidental, su valor e importancia sólo pueden ponderarse por el modo de comportamiento (de proceder: *ethos*) de los venezolanos frente a lo occidental. A continuación, el integrante de *Los Disidentes* lanza una muy dura invectiva contra los intelectuales venezolanos que, a nuestro

parecer, conserva toda su vigencia:

¿Ha habido, pongamos por caso, entre todos los intelectuales venezolanos, pasados y presentes, uno solo que haya vivido a Venezuela desde los supuestos esenciales de Occidente? El pensamiento nacional es en su casi totalidad imitación estéril de lo europeo, con el añadido de lo regional y folclórico nacionales. Pero en el campo de lo originario, en ese terreno en el que hay que llegar hasta lo que es “uno mismo”, allí todavía no se ha dicho nada. Los intelectuales venezolanos todavía no han pensado la esencia de lo venezolano. (p. 288)

Huelga lo mismo para el pensamiento educativo.

Se pregunta el prof. Guillent Pérez: “¿A qué se debe la pobreza mental de los escritores venezolanos?” Se responde a sí mismo de manera categórica y taxativa: “A la ausencia de filosofía entre nosotros.” Si como ha dicho Guillent Pérez “la filosofía es el mayor bien espiritual de Occidente”, y si éste no ha sido cultivado en y entre nosotros, ello explica por qué el pensamiento no ha sido nunca cosa seria y firme incluida la formación universitaria de los educadores del país, particularmente en la UPEL-IPC en los últimos años. Nos preguntamos...

¿Hora oscura o apagón filosófico en la UPEL?

Al respecto dirá Guillent Pérez: “Sólo cuando la filosofía se apodere del pensamiento nacional y sea luz que guíe su destino, sólo a partir de ese momento iniciará Venezuela el caminar de su verdadera redención.” Deseamos recordar que este artículo fue publicado en el diario El Nacional en octubre de 1959 y nos interpela mediante su acuciante actualidad a 59 años de su publicación en octubre de 2018. Es a la luz de nuestra situación histórica determinada que debemos estimar y actualizar la pertinencia de estas admoniciones tan frescas como el día que vieron la luz.

Continúa el profesor de filosofía del IPC:

Pero esto es problemático. La filosofía no es cosa de importancia como es el

caso de la carne en latas, ni como se importan la técnica científica ni las ideas que reforman nuestras leyes. La filosofía si aparece será por mandato imperioso de la nación misma, de su ser más esencial. Y esto es lo verdaderamente problemático: no sabemos hoy si las fuerzas vivas de la nación puedan sostener el tremendo acontecimiento de la filosofía.

Sólo en los pueblos amantes de lo prodigioso puede darse la filosofía. Y lo prodigioso supone lanzarse un pueblo en persecución de lo que no se puede ser perseguido, de lo imposible. Sólo la búsqueda majestuosa de lo imposible puede hacer posible que en el corazón nacional anide el ímpetu de la filosofía. (p. 288)

Esta reflexión nos invita y reta a formularnos una cuantas preguntas en esta *hora menguada*, como diría Rómulo Gallegos:

¿La filosofía no es relevante en la situación que vivimos, padecemos y sufrimos como país?

¿De nuestro ser más auténtico y sustancial aparecerá el imperativo categórico de la filosofía como confrontación reflexiva de la realidad como enseñara el sabio profesor Ignacio Burk?

¿Es oportuno esgrimir el concepto de “*fuerzas vivas de la nación*” en un momento en el cual un orden totalitario conculca y atropella las nociones más caras a la filosofía política de Occidente?

¿Un Estado y gobierno que han avasallado la legalidad, el Estado de Derecho, la separación de poderes, la alternabilidad democrática; que criminaliza la disidencia, persigue y hostiga con saña criminal hasta la eliminación moral y física de sus adversarios llamará a “sostener el tremendo acontecimiento de la filosofía”? ¿Que ha envilecido y llevado hasta el extremo la miseria física y moral de un pueblo con tal de sostenerse en el poder por la sola fuerza bruta será el llamado a tan alta misión?

¿Podría decirse responsablemente que el venezolano, en estas circunstancias es un pueblo “amante de lo prodigioso” en que pueda darse la

filosofía?

¿Estamos en capacidad de lanzarnos en pos de lo imposible para posibilitar “que en el corazón nacional anide el ímpetu de la filosofía.”?

Este año se conmemoran 50 años de mayo de 1968, un momento en que se pensó alcanzar lo imposible desde la insurgencia de la *conciencia crítica* de una generación que se planteó como programa, más que como utopía “*seamos realistas, hagamos lo imposible*”. ¿Podremos tomar el cielo por asalto y en medio de la lucha por la reivindicación de nuestras más legítimas conquistas laborales, por justos presupuestos para las universidades y salariales (entre otras) hallar espacio para impulsar, desde la Academia, la iniciativa didáctica para hacer de nuestro pueblo un enamorado de lo extraordinario en el que pueda darse la filosofía más que como un requisito formal más para obtener un título como norma de vida y actitud permanente ante la realidad?

He allí un reto, no sólo para las cátedras de filosofía sino para todas las especialidades de la UPEL en torno a un pensa de estudio que propenda a la formación humana e integral de nuestros egresados y no se limite a copiar servilmente modas transitorias y vacuas que sólo encubren intereses antihumanos, dogmáticos y arbitrarios so pretexto de postmodernidad pedagógica.

Culmina Guillent Pérez en este tenor: *“Llevar un pueblo a que reconquiste su esencia olvidada no es faena de un solo individuo ni de una sola generación. Sin embargo, el esfuerzo mancomunado de lo que comprende una generación podría ser el inicio del gran comienzo.”*

La lectura reposada, atenta y reflexiva de este escrito del prof. Guillent Pérez debe llevarnos a la conclusión, a la luz de su impresionante vigencia, a pensar que no hay mejor razón para salir de la deplorable situación imperante que impulsando la necesaria transformación teórica y crítica que nos lleve a superar el error y horror histórico en que nos hallamos desde hace 20 años.

"La Independencia de Venezuela"

Cuatro meses después del artículo "*La Filosofía y la realidad venezolana*", y en consecuencia con lo planteado en él, Guillent Pérez aborda un tópico de perenne actualidad y es el que da título al escrito que pasamos a analizar.

Se plantea el autor que al pensar la realidad venezolana trata de ubicarla dentro del ámbito cultural a que pertenece. "*Estamos urgidos de una historia que nos permita establecer la comparación entre nuestra realidad y la de la cultura occidental en general.*" Ello porque nuestra historia definitiva no puede ser otra que lo que hayamos sido, dentro y frente a lo occidental en general. Al respecto dirá Guillent Pérez: "*Luego de haber establecido esa debida filiación, podría pasarse al desarrollo menudo, detallado de nuestra historia.*"

Es aquí donde establece su teoría de los "*dos lados de la moneda de la historia.*" Esto es, por un lado, la historia de las batallas y de la política, así como la historia de las artes y letras, consideradas todas en sí y como repertorio de lo que efectivamente ha pasado no es sino uno de los lados de la moneda. El otro está constituido por las variaciones que se producen en el "mundo histórico" (*historische Welt*) a que se pertenece. Desde esta concepción, propia del historicismo alemán, para hacer la verdadera historia de un pueblo no basta la enumeración y estudio de los acontecimientos que ha vivido; no es suficiente con dar una explicación económica, geográfica, etnológica... De esos sucesos; además de esa explicación se impone que se pongan de manifiesto las raíces últimas y definitivas de la cultura de ese pueblo.

Manifestación que no puede ser ofrecida sino por una visión metafísica de los fundamentos de la realidad de esa cultura. Es oportuno recordar aquí que Guillent Pérez, como filósofo y discípulo de Heidegger, tiene presente la definición clásica de metafísica que Occidente hereda de la Grecia Clásica, particularmente de Aristóteles, quien la estima como la *filosofía primera*, la que trata de las causas primeras, del ser en cuanto tal. "*La Filosofía es la ciencia teórica de las primeras causas y de los primeros principios*" (*Metafísica*, Libro 1,7) De este modo, la

historia metafísica de un pueblo sería entonces “la mayor iluminación intelectual que se pudiera intentar sobre él”. Y será a partir de esa iluminación que se producirán los cambios fundamentales de su destino (Schicksal)

La historia de las batallas y de la política, de las artes y letras es la historia vivida (gelebte Geschichte), es la historia que se vive, que se hace.

La metafísica no es historia que se vive, que se hace; sino más bien, el sitio (Website) o lugar donde los acontecimientos vividos hunden sus raíces (Wurzeln) *“La realidad metafísica de un pueblo es lo que fundamenta de manera esencial lo que ese pueblo hace.”* Así, el *“mundo histórico”* no es asunto que se vive, sino aquello desde donde se vive. El mundo histórico al que pertenecemos está tan dentro y arraigado en nosotros que no aparece como acontecimiento explícito y consciente de la vida histórica. Este mundo histórico a que se pertenece apenas varía, si se le compara con la summa de acontecimientos cotidianos de la historia.

La importancia de un pueblo y de un hombre se miden por la cuantía y reciedumbre de estos dos ingredientes: el coraje y la penetración del pensamiento. La vida auténtica es riesgo, y mientras más grande es ese riesgo, mejor vida se hace; pero el riesgo y amor al peligro han de ir acompañados de profundidad de intelección. El intelecto puro, si no se orienta hacia la acción emprendedora promueve la estatificación de las demás potencias de la existencia; el solo coraje y esfuerzo producen sólo obras efímeras, de pronta desaparición (p. 290)

Esto es, en la historia sólo permanece lo que la audacia y el entendimiento, en mutuo acuerdo y servicio, realizan. Cuando una determinada generación de hombres hace que la inteligencia de un pueblo se ponga en contacto con su ser más profundo (tiefer sein) y además, cuando ese profundo pensamiento (tiefer Gedanke) se corrobora con una acción osada y desprendida, el pueblo (Dorf) a que pertenece esa generación está en trance de realizar grandes transformaciones y cambios históricos.

Entre nosotros y en la enseñanza tradicional de la historia se ha hablado no sólo hasta el cansancio sino en los últimos veinte años hasta el abuso de la

generación de hombres que hizo la independencia (la denominada “*Generación de 1810*”) Esta constituye la generación de mayor trascendencia histórica, la que más ha influido en el destino de nuestro pueblo. Es de tanta importancia que nuestra historia íntegra quedó dividida en dos grandes partes: lo que fuimos antes de ella y lo que hemos sido a partir de ella. *“Lo característico de esa generación fue su gesto decidido y heroico que hizo posible nuestra separación política de España. La acción de esta generación se dio más al puro esfuerzo que a las faenas de la pura intelección.”* Ello porque toda independencia empieza por ser un acto heroico, un acto nacido del puro esfuerzo. Para Guillent Pérez el mérito de la generación de libertadores está más en sus gestos denodados que en sus productos intelectuales. Ahora bien, un pueblo no puede ni debe contentarse con el solo gesto heroico (que es de lo que se nos ha atiborrado en el discurso oficialista, claramente ideológico en su acepción de falsa conciencia según Marx) Ese esfuerzo tiene que ir acompañado por la meditación profunda.

En búsqueda de una explicación a nuestra indigencia política Guillent Pérez considera que:

La pobreza y mediocridad de nuestra vida republicana radican en que, ninguna otra generación posterior, ni en el esfuerzo ni en el pensamiento produjo nada que hubiera podido parangonarse a lo logrado por esa generación de próceres. Los méritos de las generaciones posteriores están muy por debajo de la faena lograda por nuestra primera generación de republicanos. (p. 291)

¿Qué significa esto? Que las generaciones posteriores a la de los libertadores sabedoras de su pobreza y falta de méritos trataron de llenar su propio vacío con la sombra de sus antepasados inmediatos. Así nace el culto e idolatría a los héroes que en los tiempos que corren ha sido llevado al rango de ópera bufa en los cuales, a falta de propios méritos se les ha ido a buscar entre los muertos. Sobre el particular afirma Guillent Pérez:

Desgraciado destino el de estas generaciones que no supieron o no pudieron encontrar dentro de sí mismas empresas y asuntos que hubieran podido elevarlas

a grados de mayor jerarquía. Estas generaciones constituyen un descenso del pulso vital que pusieron en marcha los libertadores. Lo que debieron hacer no lo hicieron; en lugar de continuar la tarea de independencia y remover dentro de sí mismas las fibras más hondas de su coraje e inteligencia lo que hicieron fue aprovecharse, en lo moral y material de lo logrado por los libertadores (p. 292)

Es impresionante la vigencia de estas palabras a 58 años de haber sido escritas. Véase en las mismas la coherencia de pensamiento, la solidez argumentativa, la preocupación y el amor por el país mostrado por Guillent Pérez en su magisterio como filósofo, pedagogo y particularmente como ciudadano.

Una generación sola no podía borrar de una vez para siempre el estado de cosas impuesto por trescientos años de coloniaje español. La generación de libertadores no podía *per sé* el bien completo. Se precisa que ese esfuerzo primordial sea continuado por varias generaciones sucesivas. Ninguna generación por muy esforzada y genial que sea puede, por ella sola, promover revoluciones radicales y definitivas.

Culmina su reflexión Guillent Pérez con una admonición que nos interpela a meditar desde nuestro *hic et nunc* las mejores formas de reconstruir la nación de la debacle total en que ha sido sumida por la inconciencia, lenidad e irresponsabilidad de unos gobernantes que no pierden oportunidad para enarbolar inoficiosamente el legado de la generación de los libertadores que en su determinado momento histórico supo ponerse en pie y responder al compromiso que se le demandaba.

La situación actual de Venezuela es en lo fundamental la misma que correspondió vivir a las generaciones inmediatamente posteriores a la de la Independencia. Aún está vigente el problema de continuar, de completar el esfuerzo y labor iniciados por los fundadores de la República. Ese esfuerzo hay que completarlo en el campo de la industria, de las letras y de las artes (p. 293)

Se nos va en ello nuestra razón de ser como educadores y como Universidad

Pedagógica que se honra y ostenta, con legítimo orgullo y dignidad el título más caro al Padre de la Patria: Libertador. Guillent Pérez y la Poesía: entrevista a Rafael Cadenas (EL Nacional, 24 de diciembre de 1966)

El tópic que aborda es uno de los mejor atendidos en su obra: **el ego, el Yo**. El lector no dejará de notar que se refiere con frecuencia al ego o yo por considerarlo asunto central que sin embargo se tiende a eludir. Su insistencia se debe a que siempre lo detecta tras las calamidades que los seres humanos se infligen. Al respecto dice Guillent Pérez: *“Ver el yo nos situaría ya en cierto modo fuera, como observadores de nosotros mismos, lo que está al alcance de cualquiera que desee ahondar en su psique.”* Este ver va acompañado, aunque parezca contradictorio, de una búsqueda y defensa de la individualidad que contribuiría a contrarrestar, cual antídoto, las fuerzas de lo colectivo, que hacen valer lo inconsciente, lo acrítico, lo inexaminado. *“La política por ejemplo, nos muestra en muchos de sus actores con su sed de poder, de protagonismo, de figuración, como en alto relieve ese yo que padecemos.”* Es nuevamente apreciable este aserto del destacado profesor de Filosofía del IPC en nuestra actual situación como país.

Es categórica su posición frente al nacionalismo, ese mismo que mal entendido y peor aplicado nos ha postrado como sociedad:

“(…) El nacionalismo que siempre he rechazado por llevar en sí la guerra, es una especie de religión de todos los países, sin excluir el nuestro; ¿y quién se esconde tras él sino el yo, que se identifica, para agrandarse, con la nación? (p. 24)

Toma distancia crítica de todo dogmatismo y compromiso con la rigidez en las ideas: *“(…) No pertenezco al linaje de aquellos cuyo pensamiento se mantiene casi invariable durante toda su vida. Camino dejándome.”*

En la conversación con el poeta Cadenas Guillent Pérez nos muestra que ser integralmente humano significa no vivir ilusoriamente desde la estructura “yoica”

del aparato psíquico sino por encima del yo en la constante trascendencia al Ser que, según el Maestro Eckhart también puede decirse *“Eterna Nada”* y al cual con insuperable sabiduría alude el remoto y oscuro Heráclito de Éfeso en un célebre fragmento: *“Lo Uno y lo solo Sabio quiere y no quiere tener el nombre de Zeus”* (743 (22 B 32) CLEM., Strom. V 115)

A lo largo de la entrevista con el reconocido poeta Guillent Pérez se revela como un acucioso conocedor del tema estético con especial sensibilidad hacia el mundo de la cultura y de las bellas artes como lo evidenció no sólo en sus clases, sino a través de toda su prolífica obra en la que abunda en los más diversos tópicos relativos a la producción del espíritu humano a lo largo de la historia de Occidente y de Oriente.

Al respecto comentaría acerca de ello el sabio Ignacio Burk: *“El legendario Diógenes de la linterna, de haberse topado con Guillent Pérez se habría puesto de fiesta en su consabido tonel.”*

¡Qué hermoso contemplar el respeto y sencillez con que los hombres superiores se tratan entre sí, dándonos una permanente lección de humanidad y profesionalismo! Espíritu lejano de las pequeñeces y mezquindades abundantes en medio de la academia, llamada por vocación a ser educadora y ejemplo de humanidad en un contexto en que, al decir también de Ignacio Burk, *“la mayoría de los humanos (...) no quieren ser libres sino exitosos; a la autenticidad del ser prefieren la hartura del tener.”* (Freud y Marx, Muro de Dudas, Tomo I, N° 62, pp. 313-315)

Guillent Pérez: semblanza existencial de Ignacio Burk (IUPC- Dpto. de Pedagogía, abril de 1982)

En abril de 1982, a raíz de la reciente jubilación del profesor Ignacio Burk por parte del antiguo Ministerio de Educación (Ignacio Burk se incorporó al IPC en 1960) Guillent Pérez pronuncia una emotiva apología de la vida y obra del sabio

homenajeados, la cual es una verdadera biografía intelectual de éste.

En dicha semblanza existencial Guillent Pérez relata pormenorizadamente cómo conoció a Ignacio Burk; primeramente al encontrar en 1957 un manual de Psicología titulado “*Pro-manuscrito, Clases de Psicología*”, luego a través de la relación de sentidas experiencias compartidas en el ámbito profesional y personal arriba al tema central que lo ocupa: el homenaje a la trayectoria vital y académico-profesional del venezolano nacido en Nuremberg en 1905.

Realizando *grosso modo* una ponderación de la obra publicada por Burk expresa Guillent Pérez: “Burk es no sólo conocedor a fondo de la ciencia actual, sino algo mucho más interesante: Burk es un Filósofo. Es impresionante la multiplicidad de temas que el profesor Burk ha abarcado como escritor. Y cada uno de esos múltiples temas pareciera que fuesen tratados por un especialista. Es decir, en Burk están hermanados erudición y profundidad.”

Pero será en el ejercicio del diálogo, a través de la praxis dialéctica que Burk despliegue toda su versatilidad como hombre de pensamiento filosófico y educativo. Guillent Pérez lo testimoniará de la siguiente manera:

A partir de entonces he sostenido continuos diálogos con Burk sobre la problemática del hombre contemporáneo; y no quiero dejar pasar la oportunidad para repetir, una vez más, que en esos diálogos he aprendido mucho. Yo creo que es en el diálogo donde Ignacio Burk se muestra realmente creador (p. 2)

Esta apreciación también la compartía el profesor Elio Gómez Grillo, quien la expresaba bellamente en estos términos:

Es necesario de vez en cuando *hablar con Burk*, es decir, hacer una cita permanente con la verdad, con el trabajo, con el estudio, con la bondad, con la justicia, con la tolerancia, con la generosidad, con el verdadero saber por el saber, *a la manera helénica*, sin ningún propósito subalterno de fortuna, posiciones o poderes.” (Las cursivas son nuestras; p. 11) Por su parte, La profesora Ernestina Salcedo Pizani, de la cual tenemos por honra haber sido alumno suyo en la

Escuela de Letras de la UCAB en el curso de Literatura Española I, expresó que el pensamiento del profesor Burk puede calificarse como *Humanismo Científico*, en franca oposición a ese otro humanismo de la inteligencia pura que él mismo ha denominado “humanismo deshumanizado.”

Desde entonces, la expresión que corría por el IPC con simpar acierto académico, al dilucidarse temas de elevada complejidad intelectual era: “*tienes que hablar con Burk*”; y resuelto el enigma al ser tratado de manera científica y, sobre todo sencilla por Burk, el predicamento era: “*tú como que hablaste con Burk*”.

He aquí un llamado a la reflexión en nuestra actividad académica para retomar el diálogo como medio eficaz para el intercambio de saberes y como garante de una formación permanente multidisciplinaria e integral. Algo que tiende a desvanecerse entre nosotros so pretexto de la idolátrica hegemonía de los contemporáneos medios tecnológicos que, en su pulsión reduccionista, pretenden suprimir lo más humano del hombre: el encuentro intersubjetivo y la comunicación dialógico-participativa limitándola al uso instrumental de unos medios con intencionalidad de fines últimos con el valor de verdad incontestable e incontrastable.

Analizando la situación existencial del hombre actual, y luego de citar a Albert Camus, a Xavier Zubiri y a Ortega y Gasset afirma Guillent Pérez: “*querámoslo o no la vida humana es soledad radical (...) Es el cultivo imparcial de la soledad lo que puede devolverle sentido a la vida, lo que puede hacernos descubrir el júbilo de existir.*” A ello alude haciendo ver que Burk se halla ante una perspectiva fascinante: entregarse al ocio creador. No para realizar actividades ordinarias sino, precisamente, para adentrarse más hondamente por los caminos de la soledad. Se dirige al eminente maestro con esta admonición: “*ha llegado a la soledad por obra de la resaca de la historia; pues bien, que no se deje ensombrecer por esta soledad, sino que aprenda a amarla.*”

Ello para animar al recién jubilado a perseverar en los caminos que han

determinado los derroteros de su existencia humana y profesional: “Y es aquí donde Ignacio Burk tiene todavía un papel muy importante que cumplir: dedicarse a tiempo completo a investigar esa soledad y, naturalmente, a que revele sus descubrimientos.” He aquí un hermoso mensaje que señala que aunque al culminar la vida como docente activo es inexorable la melancolía que ello supone, al no realizar las rutinarias tareas del ejercicio profesional, se abren unas posibilidades variopintas para proseguir en la senda de la investigación, el estudio permanente y la publicación de los hallazgos que dicho recogimiento intelectual ocioso le deparen para beneficio de los que esperamos mucho aún de su producción en bien del país y del mundo.

Guillent Pérez ha aprendido de Burk lo siguiente: “el hombre se vuelve realmente adulto cuando se libera de todo tutelaje y cuando se vuelve celoso guardián de su soledad.” Ello con la finalidad de atestiguar que Burk es uno de los pocos venezolanos que posee *conciencia histórica*. Es decir, que ve con claridad que la historia es una dimensión fundamental de la existencia del hombre pero, al mismo tiempo ve con igual diafanidad que la esencia del hombre no queda acaparada por la historia, sino que esa esencia hay que buscarla en la irreductible soledad que somos.

Con ocasión de confiar Burk a Guillent Pérez su deseo de no continuar publicando su columna semanal en el diario *El Nacional* titulada “Reloj de Arena”, la cual apareció ininterrumpidamente desde 1973 hasta su deceso y que le hizo merecedor al Premio Otero Vizcarrondo; el autor de *Lecciones de Introducción a la Filosofía* (Caracas, 1977) para animarlo a continuar en una tarea que era iluminadora de la conciencia venezolana le dice: “eso que usted escribe es muy importante. Usted es uno de los poquísimos venezolanos que escribe con plena conciencia histórica. Eso ya de por sí es una enseñanza.” Palabras que obtendrán por vía compensatoria que Burk publicara sus artículos hasta el último instante de su existencia.

Las palabras de Guillent Pérez a Ignacio Burk no son mera gentileza o

cortesía para simplemente levantar al espíritu decaído del colega y ante todo, maestro y amigo. Deben ser ponderadas a la luz de la concepción que de la historia, el hombre y el ser tiene Guillent Pérez y que ya expusimos *supra* al analizar sus artículos de octubre 1959 y de febrero de 1960.

Al término de la *semblanza existencial* de Ignacio Burk Guillent Pérez formula una crítica a la Pedagogía que mantiene intacta su perennidad. Al respecto dice:

La pedagogía que se imparte en la actualidad obedece al convencimiento, ya caduco, de que sí hay contenidos que puedan darle sentido a la existencia. Como se ve esta pedagogía está ausente del gran tema del siglo: la irreductible soledad como auténtica morada del hombre. La pedagogía que todavía impera en nuestras instituciones es una cosa muerta. Ya lo que produce es hastío. Urge renovarla a fondo. En lugar de enseñar posibles contenidos esenciales de la existencia señalar lo contrario: que ningún contenido posee títulos legítimos para llenar la radical soledad que es el hombre. En lugar de llenarle la cabeza al joven de conocimiento y de preceptos, vaciársela. Que el joven descubra que el único maestro legítimo es el vacío (p. 7)

Guillent Pérez no duda de que la nueva pedagogía a la que ha aludido continúe su función como transmisora de conocimientos y de preceptos, más tomándolos ahora como asunto secundario. He aquí un notable aporte a la *educación moral o en valores*, como se la conoce actualmente también. Acerca de la utilidad del conocimiento afirmará, *“Como acostumbro decir: los conocimientos sirven para los fines de subsistencia, pero no nos pueden ayudar en el campo de la existencia.”*

Esta aguda reflexión revela, en el itinerario intelectual-ideológico de Guillent Pérez, el tránsito del humanismo existencialista de clara orientación heideggeriana al orientalismo, particularmente el de Krishnamurti, del cual se entendió discípulo y difusor de su pensamiento en Venezuela, Latinoamérica y el mundo.

Al final de su intervención, de manera sucinta, compendia la pedagogía del profesor Burk así: *“Para decirlo en lenguaje de Burk: la pedagogía todavía vigente tiene aplicación solamente para las cuestiones penúltimas, pero no sirve para*

ayudarnos en el esclarecimiento de las ultimidades.” Ello en lo referente al debate *medios-fines* planteado entre ciencias duras y ciencias del espíritu. En el ideario filosófico de Burk ya se encuentra planteada la descalificación de la ciencia en tanto camino a las ultimidades de la existencia, esto es, que uno de los pilares fundamentales de la cultura occidental la fe en la razón se halla hoy desacreditada históricamente. En este sentido Guillent Pérez coincide con Burk en que la confusa inquietud que asedia a las raíces mismas de la humana condición no se aquieta con los recursos de un pensamiento meramente racional.

Para Burk:

la verdad científica, siempre provisional y penúltima, no es la verdad que busca el existente para que ilumine su ser y confiera plenitud humana a su breve *mundanear* sobre un planeta cósmicamente insignificante. Nuestros pedagogos tecnológicos hablan mucho, pero con poca precisión, de lo *integral* que debe ser la educación (cursivas nuestras; p. 8)

Frente a aquellos que aún creen que fuera de la ciencia no hay “*verdadero conocimiento*” ni salvación posible (*extra scientia nulla salus*) incurriendo en un flagrante fetichismo y profesando en el simplismo de la reducción de la razón a mera razón instrumental propio de la Modernidad Burk responde: “*Pero la impersonal ciencia tampoco es el conocimiento verdadero (verum scientiam) Para que el objetivo saber se convierta en verdad y vida, es menester que se personalice y humanice.*” Es entonces cuando se traduce en operante imagen del mundo y en proyección ética, social y política.

En toda la obra de Burk siempre estuvo presente el tema de la ética. Mucho antes de que a ésta se la convirtiera en el discurso de referencia obligada que como *panacea ideológica* pretendiera dar respuesta a todas las angustias y quebrantos de la humanidad en medio de ese apocalíptico y lastimero lugar común llamado *crisis* (tan mal entendida, peor explicada y pésimamente vivida) El sabio de Nuremberg atinó con la clave para interpretar, comprender y trascender la distorsión axiológica universal que padecemos, afirmando que: “*la crisis actual de*

la humanidad es esencialmente ética, y que por ningún lado se vislumbra la eticidad que pudiera resolverla.” Uno de los aspectos más interesantes de la *pensée philosophique* de Ignacio Burk es su tesis de la necesidad imperiosa de emprender la urgente tarea de hacer una nueva ética, más acorde con la actual realidad de la humanidad.

Al respecto dirá, *“Esta es la más urgente de nuestras necesidades: una ética nueva que nos salve de la autodestrucción y nos ponga espiritualmente a la altura del progreso material.”*

Guillent Pérez culmina la semblanza existencial de Ignacio Burk vislumbrando la llegada del año 2000 con emocionadas palabras:

Una vez soñé que celebraba al advenimiento del año dos mil en casa del profesor Burk en El Hatillo (Quinta Cataniapo) Cuando referí el sueño al propio profesor Burk éste exclamó de inmediato: ¡trato hecho! Pues bien, hoy yo lo reitero: ¡trato hecho! (p. 8)

Burk falleció en 1984 y Guillent Pérez partiría en 1989. Si bien ambos no pudieron arribar a aquel año pleno de presagios apocalípticos y barruntos futuristas continúan entre nosotros presentes con el ejemplo de sus vidas de ciudadanos ilustres y en la perpetua actualidad de sus obras que son faro de luz en la travesía de sombras de un país que marcha en el desasosiego, la incertidumbre y la decadencia.

Exhortamos a las autoridades tanto del IPC como de la UPEL a la reimpresión de este texto, fundamental en la historia del Alma Mater en la formación docente en Venezuela, así como convidamos a toda la comunidad ipecista a su lectura crítica en estos aciagos momentos por los que trasunta la institución universitaria en nuestro país.

Del mismo modo proponemos la publicidad de una nueva edición de la Clase Magistral dictada por el Profesor Ignacio Burk en ocasión del 45º Aniversario del Instituto Pedagógico de Caracas, la cual debiera ser pieza de lectura obligada para todos aquellos que ingresen al Pedagógico; así como para su discusión

continua y permanente en todas las asignaturas que en aquél se dicten por su exquisito contenido cultural, filosófico, científico y humanista *sensu amplo*

El yo-ego no consiste sino en Ser (Notas de Diario. El Universal, 25 de septiembre de 1988: último artículo de Guillent Pérez)

“La historia de la filosofía es la historia del olvido del ser”

(Martín Heidegger)

Este artículo nos revela en toda su complejidad lógica a un Guillent Pérez en su *oikos* (morada) natural: la argumentación filosófica onto-epistemológica. Es decir, a un Guillent Pérez “duro”, a diferencia de los escritos precedentes a este y que hemos analizado a lo largo de nuestro ensayo.

Considera el autor que la importancia de Heidegger es única en la historia de la filosofía occidental.

Su gran originalidad consistió en replantear lo que Anaximandro, Heráclito y Parménides entendieron, respectivamente, por Naturaleza, Logos y Ser, palabras que fueron degradadas, en la filosofía, a partir de Platón. Esta degradación se mantuvo en el último de los filósofos de Occidente: Jean Paul Sartre (p. 3)

La gran originalidad de Heidegger radica en la diferencia que señala entre Ser y ente y en la preeminencia del Ser sobre el ente.

Estas características originales del pensamiento heideggeriano las recojo en la definición que di de filosofía en mi libro *Lecciones de Introducción a la Filosofía*: ‘La filosofía es el estudio de la diferencia entre Ser y ente, y de la preeminencia del Ser sobre el ente’. Ese manual estuvo destinado a los alumnos de primer año que cursaban en el Instituto Pedagógico de Caracas (p. 3). La diferencia entre Ser y ente la entiende Guillent Pérez como el tema de mayor rango que pueda

plantearse el ente humano. Ente es todo aquello que es algo, no importa como sea ese algo: el río, la luna, la sonrisa, la maledicencia, el centauro, el demonio, son entes.

Todo lo que es ente, tiene sus características propias; así, el río es inconfundible con la luna, y ésta lo es con la maledicencia, y nadie podría confundir maledicencia con el centauro. Para captar las diferencias entre los entes, el pensamiento racional es un instrumento adecuado; al menos fue el medio utilizado por la cultura occidental para saber a qué atenerse respecto a cada cosa. A diferencia de ente, Ser no es algo; no hay algo que sea el Ser. ¿Quiere decir esto que si el Ser no es algo, entonces no es? Si nos atuviéramos al pensamiento como árbitro de la realidad, habría que decir que 'si el Ser no es algo, entonces no es', pues para el pensamiento sólo es real lo que es algo.

La absolutización del pensar racional

Veamos al respecto la concepción particular de Guillent Pérez:

El occidental, aupado por el pensar racional conquistó materialmente todo el planeta. Pero, más que una conquista material, fue una ocupación a nivel psicológico. La unificación de toda la tierra está fundada en el convencimiento, todavía hoy predominante, de que el pensar racional es el basamento más apropiado para existir. El Occidental, armado con su razón, se consideró a sí mismo como el representante de la cultura superior, por encima de las demás culturas del orbe. Y ese convencimiento es compartido, no solamente por los europeos sino también, por los propios pueblos conquistados. Los ejemplos, hoy más a la vista son Japón, China, India; no digamos los países africanos, cuyos propios personeros se han dejado atrapar, también, por el hechizo que en sí lleva el pensar racional. La pedagogía es hoy, una y la misma, en toda la Tierra. Y esa pedagogía no es más que el despliegue de la razón como árbitro de la vida. (Ídem)

En el Siglo XX entre los europeos ha surgido definitivamente el

convencimiento de que el pensar racional no posee títulos para ser el guía esencial del hombre. Es lo que se ha denominado *postmodernidad*. Es decir, que en la propia cuna de la racionalidad es donde ha insurgido la convicción de que la razón no da para tanto; de que la razón es, definitivamente, limitada. Acerca de esta novedad o *giro copernicano* en la cultura occidental dirá Guillent Pérez que:

El filósofo más esclarecido en cuanto a los límites definitivos de la razón, es Heidegger, quien con su planteamiento de la nada y del Ser puso de manifiesto que estas cuestiones quedan fuera de la razón. Y son estas cuestiones de la nada y del Ser las que constituyen las dimensiones más profundas de la existencia, y es por tanto en su esclarecimiento donde podrá revelárenos qué es esto que llamamos ente humano. (Ídem)

Es aquí que Guillent Pérez lanza una atrevida afirmación:

Cuando podemos vivenciar que el yo-ego no consiste en ser él mismo sino en ser, esta manera de asumir la identidad del yo-ego nos muestra que ya ese yo-ego no es nuestra identidad determinante (se refiere al yo-ego en cuanto a ente particular) Cuando estoy presente al hecho de que el yo-ego es ser, en ese momento el ego está trascendido e irrumpe otra identidad para el yo, la cual consiste en que el yo es ser. El yo-ego no puede tomar conciencia del Ser. Esto quiere señalar que al tomar conciencia de que el ego es ser, ya es el yo que no es el ego el que toma conciencia. (Ídem)

Si el Ser es la verdadera esencia, lo más legítimo será entonces que vivamos las manifestaciones de la existencia desde el Ser. Significa esto que el máximo aprendizaje en la relación con los entes es tratarnos con los demás seres humanos desde la toma de conciencia de que mi esencia es *ser*. De tal modo que lo que resaltaría de esa comunicación es que el Ser es el vínculo determinante de toda coexistencia posible previa a la convivencia como tal. El hecho máximo al alcance del hombre y de todo individuo es vivenciar que *somos*. Somos no esto o lo otro, no ya la relación con las cosas ni con los demás sobre la base de la

preeminencia al ente, sino darle paso a que nuestra definitiva esencia es el Ser.

Ser es trascender el vínculo con los demás entes y con el ente que somos nosotros mismos.

Resalta Guillent Pérez: “Hoy lo que me motiva es vivir entregado a ser. *Asimismo, compartir con los demás esa experiencia.*” En una palabra: alude a lo que Levinas denomina *ética de la alteridad* o predominio del elemento personal sobre la cosificación ambiente que impera desde la racionalidad moderna; a lo que Habermas llama *ética de la acción comunicativa* como *conditio sine qua non* entre seres humanos, y no el mero diálogo de egoísmos impuesto por la sociedad de consumo al uso en nuestros días.

Fundamentado en un texto clave de Heidegger: *¿Qué es la Metafísica?*, Guillent Pérez sostiene que:

Desde Platón y Aristóteles, el Ser viene a ser tomado realmente en cuenta con Heidegger, en este Siglo XX. Es decir, la historia de la filosofía occidental es, en lo esencial, la búsqueda de la verdad en base al ente, y para descifrar ese enigma se recurrió al pensar racional (p. 3)

¿Qué es la Metafísica? es un libro escrito por el filósofo alemán Martin Heidegger, cuya versión está basada en una conferencia que dio en la Universidad de Friburgo durante el verano de 1935. El contenido de estas conferencias no fue publicado en Alemania hasta 1953. Se habrán percatado ustedes de que la grafía de la palabra ser que en la traducción está escrita en minúscula Guillent Pérez la escribe con ‘S’ mayúscula. Este cambio no modifica en nada el texto original de Heidegger. Aclaratoria que hacemos en obsequio de la mejor inteligencia del texto con la finalidad de no complicar al lector en matices propios de la lengua alemana. Para ello hemos tenido presente aquella sabia observación de Ortega y Gasset en su libro *¿Qué es filosofía?* (1929):

Siempre he creído que la claridad es la cortesía del filósofo (...) Pienso que el filósofo tiene que extremar para sí propio el rigor metódico cuando investiga y

persigue sus verdades, pero que al emitirlas y enunciarlas debe huir del cínico uso con que algunos hombres de ciencia se complacen en ostentar ante el público los bíceps de su tecnicismo (p. 19)

Nuestra finalidad al mostrar al “verdadero” Guillent Pérez no es espantar al lector sino todo lo contrario; atraerlo a él allende de estos giros lingüísticos que sólo parecieran velar bajo un arcano e ignoto lenguaje la realidad más esencial del ser humano: su ser-siendo, como diría el mismo Heidegger.

No debe temerse al filósofo cuando habla de esta manera que lo que revela es su urgente necesidad de ser escuchado y sobre todo comprendido. Tal ha sido el magisterio del profesor Guillent Pérez a lo largo de su *iter* existencial y académico.

Un país "sin memoria". Guillent Pérez: ¿un filósofo olvidado?

El escritor venezolano Mario Amengual (Maracay, 1958) Licenciado en Letras por la Universidad Central de Venezuela (1985) escribió un artículo con el nombre que encabeza esta parte de nuestra reflexión en torno a la obra del filósofo y educador venezolano J. R. Guillent Pérez. En el mismo nos recuerda que En 1972 Ediciones de la Biblioteca Rental del Instituto Pedagógico de Caracas publicó *El Hombre Corriente y la Verdad*, libro que según se advierte en su presentación, recoge las ideas expuestas en las clases de Introducción a la Filosofía que dio Guillent Pérez en el Instituto Pedagógico de Caracas y en los resultados de una investigación realizada por la Sociedad Venezolana de Psiquiatría entre abril de 1969 y junio de 1971.

En el citado artículo su autor plantea de entrada lo siguiente: “*sólo aspiro que estas líneas sean un homenaje a un venezolano olvidado y una oportunidad para citar palabras preteridas, opto por las afirmaciones y respuestas de Guillent Pérez.*” Amengual y nosotros coincidimos plenamente en esto último. De ahí

nuestra motivación por recobrar del olvido a un paisano que cifró toda su trayectoria humana y profesional en reivindicar los más altos valores del espíritu humano, tal como hemos procurado resaltar a lo largo de este escrito y traer a colación la pertinencia de su palabra reflexiva en los momentos tan difíciles por los que andamos en los últimos años.

Dice Amengual: *“De precisiones contra corriente abunda la prosa de Guillent Pérez. Algunas de ellas que no por sencillas dejan de ser veraces, sobre todo si examinamos la educación y la política venezolanas.”* Para muestra un botón:

Hemos de esclarecer, para nosotros, en qué época de la historia estamos viviendo efectivamente; pues, podría darse el caso, y esto es lo que ocurre a la gran mayoría, que creamos estar en el siglo, puesto que cronológicamente vivimos en los días que corren; pero pudiera ser que lo que lata en lo más hondo de nuestro ser sean creencias y motivaciones que hayamos heredado, sin actitud crítica, de los siglos anteriores. En este caso, habría de decirse que no vivimos en la época; sino, más bien, que somos rémoras históricas (p. 11)

Insiste Guillent Pérez en todas las páginas de *El hombre corriente y la verdad* en que el conocimiento es un camino inconducente a las ultimidades; *idealismo* y *materialismo* son intentos fracasados, dos posturas metafísicas erradas y que no hay diferencias esenciales entre una y otra. Para Guillent Pérez no hay nada que pueda darle sentido a la vida, excepto la vida misma; y la vida es más importante que todos sus contenidos. En contra de lo que aún se pregona en el mundo, para Guillent Pérez el fracaso del pensamiento, el reconocimiento de sus limitaciones, no es el fracaso del ser humano. Para reforzar esa opinión fustiga nuestra idea del progreso (hoy estamos aplastados bajo el peso del progreso superfluo) Exalta el *ocio creador*, ese que según él, puede vivenciar el ser humano sobrio, despojado de lo superfluo y de las parcialidades políticas:

No se es revolucionario por el hecho de estar adscrito a la ideología comunista o socialcristiana ni a las del centro; eso equivale a quedarse anclado en las posibilidades meramente positivas del hombre-yo, y desconocer la

preeminencia de lo en sí, del no ser y del ser (p.12)

Y líneas más adelante afirma, como para que aún lo pensemos bien: “*Ser comunista, ser socialcristiano, ser socialdemócrata es ser un negador de la revolución.*” Sobran las palabras. Para más páginas y comentarios, para la crítica y el debate da El hombre corriente y la verdad, incluso para enfrentarlo a críticas apresuradas y para propiciar discusiones aparentemente superadas; pero nunca para olvidarlo o despreciarlo sin explicaciones, sólo para continuar nuestro apego a la desmemoria nacional y omitir lo que alguna gente de este país ha hecho o escrito. En todo caso sostiene Amengual:

¿No es válido aún hoy plantear que la filosofía abandone las curules de las academias y las cátedras de las universidades y circule libremente por las calles? ¿Será necio reclamar que la filosofía pueda servirle al hombre corriente en su trajín diario y que si la filosofía no se vuelve una guía efectiva y práctica del hombre común, inevitablemente irá perdiendo valor? Al menos prefiero tomar en cuenta las palabras de Guillent Pérez, palabras como éstas: Si uno no duda de todo lo que se ha recibido como información o creencia jamás será plenamente sí mismo. O: no hay doctrina verdadera. La vida se agota íntegra en ser vivida; y solamente hay vida en cada individuo (p. 18)

Transidos de politiquería, sólo atentos a las competencias electorales, acosados por una “*gesta gloriosa*” que nos cierra cualquier otro camino, cada vez menos lectores de nosotros mismos, deslumbrados por maravillas ajenas y propensos a salidas apresuradas, desatendemos el legado propio e ignoramos que de las páginas de un libro de un venezolano, a principios de los años setenta, salta esta admonición:

La justicia y las llamadas mejoras que han aportado las revoluciones conocidas se han quedado sobre todo en el papel o en los discursos de los oradores; todas las revoluciones han sido un fracaso, y una prueba de ello es que todavía se está en el empeño de hacer, por fin, la revolución definitiva, porque el gran alimento espiritual de los partidos políticos es el odio al adversario. Cada

grupo se cree que es el único; y que los demás son unos farsantes. Y de ese modo, de odio en odio, el hombre-yo ha intentado a lo largo de la historia crear la paz y la justicia (p. 19) ¿No es esta por ventura la raíz de las desgracias que nos acogotan desde hace veinte años? Culmina Amengual su disertación con estas palabras que suscribimos en su totalidad: “*Supongo que no es el mejor momento para intentar vindicaciones y recuperar palabras escamoteadas; de todos modos, estoy acostumbrado a los esfuerzos inútiles y a la ubicuidad de la política.*”

En un país, artificiosamente “desmemoriado”, un filósofo como Guillent Pérez se constituye en orientador eficaz en la plenitud de la decadencia que proclamara, premonitoriamente, Urbaneja Achelpohl al final de su novela *Ídolos Rotos*, también injusta e injustificadamente olvidada: *finis patriae*.

Última Verba (Palabras finales)

El Ser está en las cosas mismas, para recordar nuevamente las lecciones de J. R. Guillent Pérez sobre los llamados *pre-socráticos*. ¿Pero quién reflexionará sobre ello si por ejemplo, en la UPEL se elimina la enseñanza de la filosofía? (Ver: J. R. Guillent Pérez. “*Dios, el ser, el misterio*”, Monte Ávila Editores, Caracas, 1972)

El profesor Francisco Santa Daría, en su opúsculo *Introducción a la Filosofía* (Serie Estudios N° 5, Editorial Núcleo de Investigaciones Filosóficas del IPC, NIFIPC, Caracas, 1997, p. 124) acota en su presentación que Sócrates centra su interés, no tanto en la Filosofía sino en el *filosofar*, entendiendo por tal la manera de proceder racional y dialogante en la práctica pedagógica, en el quehacer didáctico, el cual es: “*inseparable e intrínseco al filosofar*”, (Ídem, p. 7) Ergo, el filosofar posee de suyo una: “*(...) dimensión pedagógica, resultante del quehacer pedagógico.*” (Ídem)

Para el profesor J. R. Guillent Pérez Filosofía es toda reflexión específica que indague sobre los determinantes y las posibilidades de una manifestación dada.

Filosofía es, precisamente, toda reflexión fundamental capaz de conducirnos del *ente*, como expresión existencial, al *Ser* como lo real supremo, en contraposición a las limitaciones del “yo”, propias de la normalidad humana. La Filosofía entonces puede ser una gran motivación para el despertar de la conciencia que debe comenzar, por parte del sujeto, con el reconocimiento de sus propias limitaciones y el estudio de su propia mecanicidad, asociada a la presencia del “yo”. En Guillent Pérez su afán por la verdad respondía a su carácter como filósofo, como explorador taciturno e inadvertido en busca de la prometida evidencia absoluta.

En la búsqueda que todos alguna vez solemos emprender para hallar, cada quien a su manera, eso que escuetamente denominamos “la verdad” se dan libros y pensamientos esclarecedores y definitorios en cada tema de reflexión que abordamos. Así mismo la noción del *Ser*, tema fundamental, brota clara como la luz dada su sencillez, cuando nos tomamos el trabajo de seguir, atentamente, el pensamiento universal de Guillent Pérez. Otro catedrático, el Dr. Julián Rodríguez en su obra *Cómo Hacer Filosofía* (Editorial Instituto Superior de Filosofía, Caracas, 1989, p. 109) acota: “*Vivir es filosofar y viceversa: filosofar es vivir*”, (p. 13) Ya que volviendo a Santa Daría (op. cit.) el ser humano representa “*el sujeto del quehacer filosófico en su dimensión existencial (...) a partir del estilo que va imprimiendo a su vida como proyecto*” (p. 7)

En tiempos como los que corren parece más necesario que nunca el ejercicio de la Filosofía y su aporte más fecundo: pensar los fundamentos, perforar la realidad, voltearla para transformarla.

REFERENCIAS

- Albornoz, J. H. (2006) *Filosofar en el Pedagógico*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas.
- Arellano, F. (1988) *El Arte Hispanoamericano*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

- Burk, I. (1985) *Muro de Dudas, Tomo I*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, N° 62.
- Guillent Pérez, J.R. (1959) "La Filosofía y la realidad venezolana". *Periódico El Nacional*, Página Cultural, 4.
- Guillent Pérez, J.R. (1960) "La Independencia de Venezuela". *Periódico La Esfera*, P. 19.
- Guillent Pérez, J.R. (1966) "Entrevista a Rafael Cadenas. *Periódico El Nacional*, Página Cultural, 6.
- Guillent Pérez, J. R. (1972) *Dios, el ser, el misterio*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Guillent Pérez, J. R. (1977) *Lecciones de Introducción a la Filosofía*. Caracas: Díaz-García Editor.
- Guillent Pérez, J.R. (1986) "EL SER". *Periódico El Universal*, Página Cultural, 2.
- Guillent Pérez, J.R. (1988) "Notas de diario". *Periódico El Universal*, Página Cultural, 3.
- Heidegger, M. (2014) *¿Qué es Metafísica?* Madrid: Alianza Editorial Heidegger, M. *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2015) *¿Qué es Filosofía?* Madrid: Alianza Editorial *Revista Cultura Universitaria* N° 104 (1983) Universidad Central de Venezuela
- Rocha, C. (1989) "La reciente muerte de J. R. Guillent Pérez". *Periódico El Universal*, Página Cultural, 2.
- Rodríguez, J. (1989) *Cómo Hacer Filosofía*. Caracas: Editorial Instituto Superior de Filosofía
- Saavedra, L. (2015) "¿Hora oscura o apagón filosófico en la UPEL?". *Periódico Yaracuy al día*, p. 24.
- Santa Daría, F. (1997) *Introducción a la Filosofía*. Caracas: (Serie Estudios N° 5, Editorial Núcleo de Investigaciones Filosóficas del IPC, NIFIPC)
- Traba, M. (1965) "Papel Literario". *Periódico El Nacional*. Página Cultural, 4

De natura lectum¹: Apuntes para su comprensión

De natura lectum: Notes to understand it

De natura lectum: Notes pour votre compréhension

Ríchard José Sosa Villegas

sosacademicus@gmail.com

Unidad Educativa Instituto Náutico
"Almirante Lino de Clemente"
Unidad Educativa Nacional
"Josefa Irausquín López"
Venezuela

RESUMEN

El autor del presente ensayo se propuso como eje temático reflexionar de manera sucinta sobre la vinculación existente entre el libro como objeto de estudio y la formación del lector. Esta aseveración surge a partir del cotejo de las impresiones esbozadas por otros autores y sus características más resaltantes, las cuales coinciden en algunos rasgos en apariencia definitorios, sobre el perfil del lector crítico. Por último, se sintetiza la idea de que la lectura es un proceso progresivo y el libro un objeto cambiante. De manera que el lector crítico y su formación es una invitación a la constancia y al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas propicias para el desenvolvimiento de su rol.

Palabras claves: libro, formación, lector crítico.

ABSTRACT

By writing This essay the author had the intention, as the main subject matter, to reflectionate briefly about the present linking between the book as a studying tool and the reader's educational background. This statement arises from the comparison briefly shown by other authors and their most highlighted results; which coincide with aparentely similar definite results about the critical readers' profile. To end up with, it is summarized the idea that the reading activity is a progressive process and the book is a changing object. The crítical reader and his educational background is an invitation to persevere and develope suitable cognitive and metacognitive skills for his role development.

¹ Sobre la naturaleza de leer.

Key words: *book, educacional background, critical reader.*

RÉSUMÉ

L'auteur du présent essai a proposé comme axe thématique une réflexion succincte sur le lien entre le livre en tant qu'objet d'étude et la formation du lecteur. Cette affirmation découle de la comparaison des impressions décrites par d'autres auteurs et de leurs caractéristiques les plus remarquables, qui coïncident dans certaines caractéristiques apparemment déterminantes du profil du lecteur critique. Enfin, l'idée est synthétisée que la lecture est un processus progressif et que le livre est un objet en mutation. De sorte que le lecteur critique et sa formation soient une invitation à la persévérance et au développement des capacités cognitives et métacognitives propices au développement de son rôle.

Mots-clés: *livre, formation, lecteur critique*

“...todo libro para existir demanda, exige, pide un lector”
(Padrón, 2013, p.137).

INTRODUCCIÓN

La cita a modo de epígrafe que antecede el presente texto, permite de alguna manera dar cabida al siguiente axioma: si tal como lo plantea el poeta venezolano Leonardo Padrón, todo libro necesita de un lector, entonces la cuestión sería: ¿qué características debe tener este sujeto para que el texto, en sentido metafórico pueda existir, es decir, se convierta en un elemento con la suficiente importancia para trascender en la vida de quien se promulga como verdadero lector? Del mismo modo, esta duda inicial resulta solo un eslabón unido a otros, verbigracia: ¿cuáles son las implicaciones de lo que se entiende como lector? y ¿hacia dónde se dirige el texto escrito en aras de agregar una multiplicidad de posibles lectores?

Para intentar una aproximación en el ámbito que en esta ocasión nos atañe, es menester señalar que no se trata de una diatriba nueva o poco abordada. Sin embargo, tal como parece ocurrir con ciertos tópicos, existen diversas aristas y

concepciones teóricas, que tal vez arrojen una luz más diáfana sobre los asuntos antes señalados. Para ello, hablemos en principio del libro.

DESARROLLO DEL TEMA

El libro como objeto es definido como “conjunto de hojas de papel manuscritas o impresas que, cosidas o encuadernadas, forman un volumen” (Real Academia Española, RAE, 2017, p. 1). Por supuesto, esta acepción primaria no contempla la existencia de libros en soporte digital, los cuales también son una realidad hoy en día debido al auge tecnológico desarrollado con la superautopista de la información, a saber, internet. Esta realidad digital ha dado cabida a un enorme cúmulo de libros de diversas áreas de conocimiento a costos muy bajo. Pese a que los lectores habituales de textos en físico hayan escrito ríos de tinta digital, en foros y salones de chat sobre esta temática, la realidad nos dice que el libro digital llegó para quedarse. No obstante, a pesar de esta realidad vale la pena pasearse de manera breve por los recovecos de la historia sobre el libro, para percibir el grado de importancia histórica que este ha alcanzado hasta la actualidad.

El mejor referente que nos parece resumir el paso del libro a través de la historia se encuentra de modo sucinto en el discurso *Medio pan y un libro*, proferido por el poeta y dramaturgo Federico García Lorca en 1931. En este se plantea a *grosso modo* el valor del libro y la importancia de la lectura como un instrumento de liberación. Parte de su descripción se pasea desde el libro de piedra o escritura cuneiforme, el metal en el caso de los judíos como soporte del verbo divino, y el plomo en relación con Hesíodo y su visión de las musas. Tiempo después, los caldeos y los asirios grafican- señala García Lorca- códices e incluso sus hechos históricos en ladrillos.

Posteriormente, los egipcios desarrollan su escritura en los papiros, y en Pérgamo se decide emplear la piel seca de animales para escribir, “y entonces

nace el pergamino, que en poco tiempo venció al papiro y se utiliza ya como única materia para hacer libros, hasta que se descubre el papel” (García Lorca, 2014, p.15). De esta manera, el autor citado esboza a grandes rasgos, el paso del libro desde sus inicios hasta su evolución contemporánea. Por supuesto, para el momento en el cual produjo y presentó su discurso, el mismo no imaginaba el alcance que tendría hoy en día su versión mejor lograda, el libro en su versión digital.

No obstante, tal como lo plantea Gubern (2010) en su obra *Metamorfosis de la lectura*, las nuevas tecnologías en cuanto a lectura y escritura no son absolutamente novedosas e inesperadas, sino que más bien se trata de lo contrario. Por ejemplo, “el e-mail revitaliza el intercambio epistolar, Twitter populariza el aforismo y el e-book vuelve al soporte duro de las tabillas y en ocasiones se despliega verticalmente, de arriba abajo, como los rollos” (p.54). De acuerdo con Eco (2000), el libro es un invento que no puede ser perfeccionable, tal como: la cuchara, el martillo y las tijeras. Por lo tanto, desde que se inventó no se ha hecho nada mejor (p.14). De manera que es comprensible la existencia de una vigencia para intentar dilucidar la presencia y preservación del libro como objeto estético y de conocimiento. Sin embargo, tal vez esa “sea la razón de que la escuela tenga tan poco éxito a la hora de formar nuevos lectores y de fomentar el hábito de la lectura” (Márquez, 2004, p.18). En este sentido, conviene recordar la importancia del acto de leer, al vincular los resultados que se establecen entre el libro como objeto para la construcción de significados y el papel del lector. Por supuesto, tal como señala Prieto Figueroa (2007) “un lector, sobre todo un buen lector, debe ser formado” (p.27).

Para ilustrar esta última idea, resulta pertinente recurrir a la metáfora del cordón umbilical entre la madre y el embrión en proceso de gestación, para indicar el vínculo natural que se crea entre el texto y el lector durante el proceso de la lectura. Este vínculo no es natural sino de alguna manera arbitrario. Es decir, no hay nada que nos resulte evidente en el sentido de poder conocer cuál es el

enlace real entre los dos elementos antes señalados y los procesos a través de los cuales se construyen verdaderos significados. Con todo, lo que sí se puede afirmar sin temor a equivocarnos, es que la familiaridad que se da entre el binomio libro/lector depende en buena medida de: un contexto sociocultural, estrato social, creencias, vivencias y maneras de relacionarse de manera sensible y lógica con la realidad de quien funge como lector (Navas, 1995, p.251), amén de su accesibilidad a las infinitas posibilidades de textos y significaciones que este proceso conlleva para el beneficiario.

A este respecto, en aras de continuar dilucidando la relación binómica en este contexto abordada, es oportuno establecer algunas líneas generales en torno a quien se encarga de decodificar los textos escritos, a saber el lector. Para tal fin, diversos autores (Eco, 1992; Cassany, 2006; Medina, 2014; Borromé, 2016; entre otros), han señalado los diversos perfiles, que desde sus concepciones, conllevan los lectores a fin de categorizarlos dentro de amplias taxonomías, entre los que se encuentran: lector mecánico, productivo, virtual, ideal, modelo, superlector, proyectado, informado, archilector, implícito, metalector y lector crítico, entre otros. Este último es en el que centraremos nuestra atención con la finalidad de establecer algunas características que definen su perfil y la importancia de la promoción de la lectura en aras del desarrollo de este tipo de lector.

Por tales razones, en este contexto, cabe señalar lo que establece Eco (1992), quien indica que la mejor forma de sensibilizar a los lectores es a través de una posibilidad de lectura crítica, proporcionándoles la ocasión de ser lectores semánticos, y lo establece de la siguiente manera:

La interpretación semántica o semiósica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u, otras alternativas) interpretaciones semánticas (p.35).

Esto implica que el lector crítico es capaz de concebir significado a los textos que examina, imprimiéndole una multiplicidad de interpretaciones. No obstante, es necesario prescribir que tal como señala el autor citado, estas interpretaciones o lecturas no son de ningún modo perpetuas. Es decir, se trata más bien de construcción de sentidos, valiéndose de una gama de recursos, que no son del todo infinitos. (Eco, 1987, p.82). Además, el lector crítico “realiza algunas operaciones englobadas en los niveles lectores precedentes”... y “este debería ser el ideal y el fin último de toda estrategia que busque formar nuevos lectores” (Medina, 2014, p.21). Por tal razón, el íntimo acto de la lectura es aquel en el que el individuo se interroga o cuestiona a sí mismo, al autor o al texto en sí, con la finalidad de construir significados propios, a la vez que crea un sentido o interpretación de lo leído.

En el ámbito de la lectura crítica, esta debe ser entendida como una actividad cognitiva permeada por la realidad sociocultural del lector, la cual se erige como herramienta de concientización y liberación del hombre (Freire, 1997); es a través de esta que se hace posible revelar las intenciones e ideologías expresadas en los textos y esto, representa un conocimiento importante para el desarrollo social, intelectual y afectivo de los individuos. Entonces, teniendo en cuenta lo antes señalado, el individuo que se erige como lector crítico desde nuestra visión personal debe poseer los siguientes atributos:

- a) Capta la reflexión de sí mismo en la urdimbre textual de la cual forma parte, y acompaña ese proceso de emancipación de la lectura oponiéndose al libro consumo de los tiempos posmodernos, demostrando un amplio criterio de selección de múltiples lecturas (Borromé, 2016, p.11)
- b) El lector crítico rememora la casa; es decir, su íntimo espacio personal para la lectura, por mediación de la memoria. Esto mediante la identificación comunicativa transmitida por la experiencia de la oralidad y de los sentimientos propios de su infancia (Borromé, ob.cit., pp.22).

- c) Está en el derecho de elegir sus lecturas preferidas, en el formato que desee, impreso o digital, con la finalidad de construir verdaderos significados (Pennac, 1992, p. 233).
- d) Emplea la crítica como un ejercicio intelectual del criterio que implica al mismo tiempo, competencias cognitivas y metacognitivas.
- e) Se adapta al contexto de la lectura, ejerciendo esta de manera oral o en silencio según sea necesario, y evita caer en los defectos típicos de la lectura (oralización, subvocalización, regresiones, entre otras) (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.201).
- f) Es eficiente al abordar su lectura dependiendo del tipo de texto y el contenido del mismo, aplicando diversas estrategias para su comprensión.
- g) Se fija en las unidades superiores del texto: frases, palabras, y no lee letra por letra, se adapta a las circunstancias y emplea diversas microhabilidades de lectura (anticipación, lectura entre líneas, vistazo, entre otras). También elige las estrategias adecuadas que aplicará de acuerdo con el texto que está leyendo (Casanny, Luna y Sanz, id., p.202).
- h) El lector crítico logra un alto grado de comprensión del texto que lee a fin de reconstruir sentidos y construir significados.

Por tales razones, tras todo lo antes expuesto, es necesario destacar que el proceso de la lectura para la formación de un lector crítico, ha sido y sigue siéndolo en la actualidad, un asunto que merece seria reflexión. Los aportes que pueden derivarse a título personal del mencionado proceso son inestimables para quien lo realiza. A su vez, el formar lectores del tipo aquí abordado permite erigir una sociedad mucho más crítica en función de todos los mensajes que día a día son elaborados por los medios de comunicación, por ejemplo. De esta manera, el hogar, la escuela y la sociedad en general, se pueden convertir en excelentes vehículos para propagar una verdadera cultura crítica a partir del texto escrito.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Es pertinente recordar lo expresado por García Lorca (ob. cit.) en relación con el tema abordado: "...no olvidéis este precioso refrán que escribió un crítico francés del siglo XIX: "Dime qué lees y te diré quién eres" (p.25). De manera que, si queremos reflexionar en la figura del lector es importante subrayar que es una invitación a la constancia, a la vez que se intentan delinear las posibles características que lo definen de alguna manera vinculado con su objeto de estudio, el libro, en cualquiera de sus variantes. En esta consideración hemos esbozado de manera subrepticia, algunos principios que podrían considerarse como punto de partida no solo para identificar a este tipo de lector sino que ampliando el necesario espectro, podría generar la necesidad de considerar las estrategias para lograr formar lectores productivos con ese perfil. Sobre la base de lo antes expuesto, puede afirmarse que la lectura no es un proceso de carácter estático sino progresivo y el libro es un objeto cambiante. Por tal motivo, debe considerarse de igual manera al lector. Este debe ser sinónimo de ejercicio de la crítica con habilidades cognitivas y metacognitivas propias de su rol, y a ello debemos aspirar en lo sucesivo dentro del ámbito de la formación de futuros lectores desde muy tempranas edades.

REFERENCIAS

Borromé, J. (2016). *Crítica de la lectura instrumental. Del sentido, la interpretación y el libro en Venezuela*. Colección galeras y pixeles: Caracas.

Cassany, D; Luna, M; y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (2000). *De la estupidez a la locura. Cómo vivir en un mundo sin rumbo*. Barcelona: Lumen.

Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer*. México: Siglo XXI Editores.

García Lorca, F. (2014). *Medio pan y un libro*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Márquez, M. (2004). *El arte de la lectura*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura.

Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. Centro Nacional del Libro: Caracas.

Navas, G. (1995). *Introducción a la literatura infantil. Fundamentación teórica-crítica (I tomo)*. (3ª Ed.). Mácaro: FEDUPEL.

Padrón, L. (2013). *Kilómetro cero*. Caracas: Editorial Planeta.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Prieto Figueroa, L.B. (2007). *La magia de los libros*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

Las instituciones oficiales de educación universitaria en Venezuela Paralelismo y segregación como política oficial 1998-2015

The official institutions of university education in Venezuela
Parallelism and segregation as official policy 1998-2015

Les institutions officielles d'enseignement universitaire au Venezuela
Le parallélisme et la ségrégation en tant que politique officielle 1998-2015

Robert Rodríguez Raga

profesorrobert@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Instituto Pedagógico de Caracas.

RESUMEN

Este artículo realiza una comparación entre las instituciones universitarias oficiales existentes en 1998 y las de 2015, sus mutaciones y fundaciones. Se realizó revisión documental de la información contenida en las Memorias y Cuentas Oficiales respectivas e investigaciones publicadas sobre el sector. Se analizan las políticas universitarias de este período, como generadoras de la situación para 2015, cuando se presentó la última Memoria y Cuenta Oficial del Ejecutivo a la Asamblea Nacional. Se concluye que la construcción de un sistema paralelo denominado Bolivariano ha segregado las universidades nacionales existentes para 1998, reconocidas como las instituciones de mayor productividad científica, de extensión y de egresados. Se demuestra que el sistema universitario paralelo es fundamentalmente un renombramiento de instituciones existentes para 1998 y que su implantación se ha hecho por vía ejecutiva, fuera del ordenamiento constitucional y legal vigente.

Palabras Clave: Universidades oficiales venezolanas, políticas universitarias.

ABSTRACT

This article makes a comparison between the official university institutions existing in 1998 and those of 2015, their mutations and foundations. A documentary review of the information contained in the Memoirs and Official Accounts, 1998-2015, and published research on the sector was made. The university policies of this period are analyzed, as generators of the situation for 2015, when the last Report and Official

Account of the Executive to the National Assembly was presented. It is concluded that the construction of a parallel system denominated Bolivarian has segregated the existing national universities for 1998, recognized as the institutions of higher productivity, scientific, extension and graduates. It is shown that the parallel university system is fundamentally a renaming of existing institutions for 1998, and its implementation has been done by executive means, outside the current constitutional and legal framework.

Key words: *Venezuelan official universities, university policies*

RÉSUMÉ

Cet article compare les institutions universitaires officielles existantes en 1998 et celles de 2015, leurs mutations et leurs fondements. Une analyse documentaire des informations contenues dans les Mémoires et comptes officiels, 1998-2015, ainsi que des recherches publiées sur le secteur a été réalisée. Les politiques universitaires de cette période sont analysées, en tant que génératrices de la situation en 2015, lors de la présentation du dernier rapport et compte officiel de l'Exécutif à l'Assemblée nationale. Il est conclu que la construction d'un système parallèle dénommé bolivarien a séparé les universités nationales existantes pour 1998, reconnues comme des institutions à plus haute productivité, scientifiques, de vulgarisation et de diplômés. Il est démontré que le système universitaire parallèle est fondamentalement un changement de nom des institutions existantes pour 1998 et que sa mise en œuvre a été effectuée par des moyens exécutifs, en dehors du cadre constitutionnel et juridique actuel.

Mosts-clés: *universités officielles vénézuéliennes, politiques des universités*

INTRODUCCIÓN

Las políticas universitarias desarrolladas en Venezuela a partir de 1999, por parte del gobierno que llegó al poder por elecciones en 1998, que posteriormente se definirá como proceso revolucionario, bolivariano y socialista, tal como lo refirió en el año 2010, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), se han orientado a la llamada *política de inclusión, democratización* del acceso o masificación de la educación superior pública venezolana (Fuenmayor, 2003, Alfonzo, Silva, y Raddatz, 2016).

Tal política de inclusión masiva derivó en un conjunto de iniciativas enfocadas en incrementar el acceso y la matrícula universitaria, a lo largo de todos estos años, entre las que se pueden mencionar: (a) creación de universidades, (b) transformación de instituciones existentes, (c) creación de la llamada Misión Sucre en el año 2003 y, finalmente, (d) la Misión Alma Mater creada en el año 2009, que sintetiza la política universitaria de la autodenominada Revolución Bolivariana. Las misiones se institucionalizan fuera del marco constitucional, como ejemplo de consolidación de un modelo para definir jurídicamente y operacionalizar las políticas sociales, según Decreto N° 6.650 del 27 de marzo de 2009 publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 39.148, igualmente con el imperativo de democratizar el acceso a la universidad (Ziritt, Alvarado, y Hernández, 2014).

Constituye para el mundo universitario y de la gestión pública, una necesidad el conocimiento sustantivo de las instituciones oficiales que conforman el sistema universitario, luego de las mutaciones y fundaciones de instituciones. A través de la revisión y análisis de la documentación oficial, este trabajo muestra el origen y estatus de dichas instituciones para 2015.

Se establece además una relación entre las políticas de gestión universitarias, se concluye que estas han sido de segregación y paralelismo determinantes de condición del sistema y sus distintos segmentos.

DESAFÍO DE INVESTIGACIÓN

Elaborar el mapa de las instituciones oficiales de educación superior en Venezuela 2015, como resultado de las políticas de paralelismo y segregación de la gestión universitaria, desarrolladas durante el período 1999-2015.

Objetivos

Realizar un mapa actualizado para el 2015 del sistema de educación universitario oficial en Venezuela.

Analizar los componentes del Sistema de Educación Universitaria oficial en Venezuela para 2015.

Analizar las políticas de gestión universitaria entre 1998 y 2015 como ejemplo de paralelismo y segregación.

MÉTODOS

De acuerdo con Baena (2002), la investigación documental la considera como técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información, como lo plantean Suárez (2007) y Hurtado (2008), se comprende la revisión documental como una técnica de recopilación y análisis de información sobre un determinado tema, por medio de la lectura de textos, principalmente escritos.

Conforme a lo expuesto, se concibe el presente estudio enmarcado en una investigación de carácter documental, por cuanto permite observar y reflexionar sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no), usando para ello diferentes tipos de documentos. Las fuentes analizadas son series estadísticas de Memorias y Cuentas Oficiales del sistema de Educación Superior Venezolano, presentadas regularmente ante el poder legislativo por parte del Poder Ejecutivo hasta el año 2016, igualmente se realiza una revisión de documentos oficiales e investigaciones realizadas en los últimos años.

REVISIÓN DOCUMENTAL

La Universidad Venezolana 1998-2015 a través del pensamiento único del Socialismo del Siglo XXI.

Como refiere Fuenmayor (2003), para el año 1998, la inclusión era la oferta electoral educativa del recién electo presidente Chávez y de los sectores que lo apoyaban. En el caso del mundo universitario, se enfatizaba la idea de que la

universidad pública, autónoma y nacional estaba en un proceso de privatización acelerada, producto de fuerzas externas como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y las corporaciones transnacionales.

A lo interno, se generalizaba con la idea de que la universidad pública era elitista y segregaba a los más pobres, tanto a nivel del acceso a la universidad como al acceso a determinadas carreras. A toda esta situación se sumaba el tema de asfixia presupuestaria que imponía la llamada cuarta república, término acuñado para referirse a la llamada era de la Democracia representativa que vivió el país entre los años 1958 y 1998. A partir de 1999, según (Isaura, 2015) con la aprobación en referéndum de una nueva constitución que reformaba el sistema político y cambiaba el nombre del país a República Bolivariana de Venezuela, la idea de cuarta república, se hizo ampliamente extensiva en la opinión pública y los medios de comunicación.

Fuenmayor (2003), como autor e ideólogo de la política universitaria del gobierno para ese momento, afirmaba que los proyectos de equidad y excelencia educativa universitaria estaban conectados estrechamente. La visión de este autor cambiaría dramáticamente poco tiempo después y resulta un testimonio claro de cómo el régimen trata cualquier intento de crítica.

La culminación de las iniciativas políticas universitarias desde 1998 a 2015 se sintetiza en la oficialización de la misión Alma Mater, la misma que propone “Educación Universitaria Bolivariana y Socialista”, mediante el Decreto N° 6.650 del 27 de marzo de 2009. En este marco se articulan diferentes iniciativas de política universitaria que se habían desarrollado desde 1998. Se considera importante destacar los objetivos, actores, métodos y principios que orientan dicha misión para tener una perspectiva oficial de la visión del sector por parte del régimen que detenta el poder en Venezuela desde 1998 hasta el presente.

La Misión Alma Mater definida en documento oficial MPPEU (2010) en sus propósitos expone:

...se propone impulsar la transformación de la educación universitaria venezolana y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar (Primer Plan Socialista), garantizando el derecho de todas y todos (sic.) a una educación universitaria de calidad sin exclusiones. (p. 2)

Acentúa además que, esta Misión se enmarca en un proceso global de transformaciones que crea una nueva institucionalidad universitaria, acorde al socialismo del siglo XXI y, que esta fundida con la Misión Sucre creada en 2004, resaltando como actor fundamental de esta Misión Alma Máter a la Asociación de Rectores Bolivarianos (ARBOL), organización que, es importante señalar, agrupa sólo a una parte minoritaria de las universidades venezolanas. El fallecido presidente Chávez 2009 la defino en documento del MPPEU como:

...esto va a ser una avalancha moral de luces, que se va a cruzar una con otra en el corto plazo. Son varias bombas atómicas juntas, un big bang moral de luces, va a ser así como cuando hay fuegos artificiales que salen todos y estallan, así va a ocurrir aquí, (...) va a ser el big bang, aquí viene un big bang bonito, hermoso, de luces, que va a significar además, desde el punto de vista político, la confirmación, el fortalecimiento, el avance y la profundización del proyecto bolivariano y revolucionario... (p. 4)

Alfonzo y otros (2016), reiteran el carácter inclusivo de la política universitaria en Venezuela, explican que, en los primeros años de la revolución, el ingreso a la universidad excluía a las personas provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos (IV y V según clasificación Graffar), mientras que, en contraste, los sectores más favorecidos pertenecían a los estratos I, II y III, abarcando el 70% de los ingresos a la Universidad, lo que a juicio de los citados autores, era clara exclusión.

Añaden estos autores que, las formas de ingreso a la universidad pública venezolana eran elitistas, entre sus mecanismos refieren: a) el Sistema Nacional de Selección y Admisión por el Consejo Nacional de Universidades/Oficina de Planificación del Sector Universitario, CNU-OPSU; b) las pruebas internas aplicadas por las universidades oficiales. Los autores explican que, en el caso de

la prueba de aptitud académica (PAA) del sistema CNU-OPSU se establecía una categorización producto del índice académico, que medía las competencias alcanzadas en la Educación Media. Sin embargo, omiten que, existían y existen, programas de ingreso para los menos favorecidos por razones socioeconómicas y/o de formación en educación media, en varias universidades públicas emblemáticas.

Igualmente, argumentan estos autores que su interpretación de inclusión, se ve reflejada en palabras del presidente Chávez en discurso del 2006, donde señaló que las pruebas de selección son “reminiscencia del pasado, de la cuarta República, hay que terminar de limpiarlo, de desmontarlo”. Concluyen que el ingreso a la universidad se caracterizaba por ser selectivo, competitivo y sin calidad pues, según los autores, no ingresaban los mejores, sino los que “podían obtener un cupo”, -esta tercera característica un tanto contradictoria con las dos primeras-.

Bravo (2006) reporta que, según datos oficiales de las Memorias y Cuentas, se produce, ciertamente, una explosión matricular universitaria entre 1999 y 2004, tanto del sector oficial como privado, disminuyendo el ritmo entre 2003 y 2004. En un trabajo más reciente Uzcátegui y Bravo (2015) afirman que, durante el período de la llamada revolución bolivariana, se concibió la expansión de la universidad como una iniciativa civilizadora, que contribuiría significativamente al desarrollo de la ciencia y la tecnología, al progreso social y a los fines de ser una expresión del pensamiento de la izquierda latinoamericana, que concibe la educación como un proceso de redención social. El estado se convertiría en una especie de compensador de las diferencias sociales que producen la exclusión escolar.

El Sistema Educativo de Educación Superior en Venezuela

Actualmente, lo que consideramos Instituciones de Educación Superior en Venezuela está conformado por un conjunto diverso que se clasifican, según la Ley de Universidades (LEU, 1970) vigente en Instituciones Universitarias

Nacionales (oficiales), que dependen financieramente del aporte del Estado para funcionar. Incluye: a) Universidades Nacionales y Experimentales creadas antes de 1998, b) Colegios Universitarios, c) Institutos Universitarios de Tecnología d) Institutos Universitarios, creados antes de 1998, y recientemente e) Universidades denominadas Bolivarianas a partir de 1998. Se incluye dentro de este grupo a las denominadas Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) que son el cambio de nombre de los anteriores IUT, Colegios e Institutos Universitarios.

Marco Legal

La primera consideración que debe hacerse en cuanto al marco regulatorio de la Universidad Venezolana, se refiere a la existencia de una mora estructural en su legislación. El proceso de adecuación de las leyes en Venezuela, a raíz de la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en 1999, ha sido lento y tortuoso en general, especialmente en el ámbito educativo. Los intentos de elaborar, consensuar y promulgar una Ley de Educación Superior o Ley de Universidades, según sea la visión política, han sido un campo de confrontación permanente, cuyo último episodio se escenifica en la llamada Asamblea Nacional Constituyente (ANC) 2017, de origen polémico y para-constitucional, que también ha designado un grupo de trabajo en la materia universitaria.

En el Informe de la Comisión Especial de la Asamblea Nacional para el Sector Universitario (2016), primera comisión para el sector nombrada en 15 años por el poder legislativo, recién electo en los sufragios de diciembre de 2015, se detallaron las iniciativas legislativas necesarias y urgentes para adecuar el marco jurídico de las universidades del país. El trabajo de esta comisión recogió opiniones y aportes de todos los sectores que representan la universidad, obreros, empleados, estudiantes, autoridades, profesores e investigadores del área; en consenso, concluyen que uno de los aspectos estructurales del sector era la inexistencia de un marco regulatorio actualizado, acorde a los principios de la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2009, por lo que ordena la elaboración de una nueva ley de Educación Superior que en su visión sea más amplia que una Ley de Universidades.

Este informe analizó el impacto de la Ley Orgánica de Educación en el sector universitario, específicamente el Art. 34, que obliga a la participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad universitaria en la elección y conducción de las universidades. Esta interpretación igualitaria de votos de la LOE (2009), significaría, en la práctica, que sectores como los estudiantes, que siempre serán la absoluta mayoría en todas las instituciones educativas, gobernarían designando por voto a las autoridades a voluntad.

Son innumerables las críticas a esta situación, lo que ha traído como consecuencia una batalla jurídica en el Tribunal Supremo de Justicia, quién no ha resuelto la interpretación de esta norma y mantiene silencio desde el año 2010, sumando a la omisión legislativa desde 1999, la omisión judicial.

La suspensión indefinida de elecciones para autoridades en las Instituciones de Educación Superior Públicas Venezolanas desde el 2009, ha impedido la renovación para la conducción de las mismas, lo cual ha causado un severo daño al funcionamiento institucional, pero, igualmente la LOE (2009) Art. 35, se reservó el derecho de normar, arbitrariamente, un conjunto extenso de aspectos de la Universidad, que comprende desde la libertad de cátedra, producción intelectual hasta el financiamiento de las mismas y una nueva ley de universidades, en un conjunto de futuras leyes especiales y reglamentos de los cuales no ha sido elaborado ninguno hasta la fecha, por lo que la LOE 2009 es otro factor de obstrucción normativa al sector universitario venezolano.

Dentro de este vacío normativo estructural, la universidad venezolana está a merced de las decisiones y políticas que asuma el gobernante de turno, de acuerdo con Pardo y Abellán (2017) e incluso, algún particular funcionario de

turno, lo que afecta el desarrollo y dinámica de las instituciones de educación superior.

Diversas políticas, como ejemplo significativo, han sido dirigidas a evitar cualquier tipo de selección de los estudiantes que aspiran a ingresar en las diferentes carreras de la universidad, ignorando que la propia CRBV (1999) en su Artículo 103, señala que el derecho a la educación es universal de acuerdo también a las aptitudes propias de cada ciudadano.

En este orden de ideas, los instrumentos jurídicos vigentes que norman la universidad venezolana actualmente son:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela CRBV (1999)
- Ley de Universidades 1970.
- Ley Orgánica de Educación 2009.
- Los Reglamentos Generales de cada Universidad, sancionados por los respectivos Consejos Universitarios en uso de la Autonomía Universitaria sancionada por la CRBV.
- Decretos del Ejecutivo sin rango constitucional por la vía de los hechos.

RESULTADOS

La Política Pública Universitaria en Venezuela 1998-2015

Toledo (2015) afirma que las políticas públicas universitarias en Venezuela son definidas desde el Poder Ejecutivo de turno, esencialmente, sin mayor influencia del resto del Estado; esto en contrasentido de lo que se define como la política pública universitaria al conjunto de prácticas, acciones, fundamentos, programas, proyectos que el Estado establece dentro de un marco jurídico, filosófico, político, económico y social para relacionarse con la institución universitaria, que es un marco más amplio republicano e institucional deseable según los estándares de organismos internacionales (IESALC, 2008).

Se puede afirmar que la vigente constitución de 1999, definía formalmente los elementos fundamentales de la política universitaria que se ofrecía a

Venezuela a partir de dicho momento. Dos artículos son esenciales citar acá. En principio el Art.103, que consagra el respeto a todas las corrientes del pensamiento y el Artículo 109, que consagra la autonomía universitaria con rango constitucional, haciendo justicia histórica y reivindicando el espíritu del propio Vargas y su Reforma de 1827, que fue consecuentemente violentada por la autocracia militarista y caudillista de los siglos XIX ,XX y XXI, y luego, por las dictaduras que se alternarían en el poder con la democracia, que tampoco hicieron valer con amplitud el sentido de autonomía que debe privar en una institución universitaria, como lo es, la búsqueda de la verdad y el aporte al desarrollo del país (LEU, 1970).

La Universidad, de acuerdo con el marco jurídico formal, debe contar con autonomía, sin distinciones de proyecto político y con la libertad académica y financiera para alcanzar tan noble fin. Formar los profesionales y producir conocimiento para el bienestar social sin limitaciones dogmáticas de ningún signo. Esta reivindicación histórica de la autonomía, quedará nuevamente en el papel, pese a ser establecida en la constitución de 1999 y, a la larga, será la más violentada en el período considerado.

El otro artículo que debió guiar la política universitaria, como se señala es el 103, que establece un compromiso del Estado nunca antes asumido en esta dimensión, como lo es la obligatoriedad y gratuidad de la educación pública hasta el pregrado universitario, sin más limitaciones que las aptitudes de cada individuo.

Ambos artículos deberían ser, sin duda, la base de la política del Gobierno y el Estado respecto a las Universidades, sin embargo, se demostrará que las políticas del Estado y del Gobierno han ido en contra de tales principios a lo largo de estos 20 años.

Las iniciativas gubernamentales hacia la universidad venezolana a partir de 1998, no han sido uniformes, en su expresión discursiva y acciones, se pueden segmentar para efectos de análisis en su forma de tratar a:

- Universidades Privadas. (Católicas, empresas privadas, fundaciones)
- Universidades Nacionales intervenidas
- Universidades denominadas Bolivarianas
- Sistema público de Colegios e Institutos Universitarios de Tecnología
- Universidades Nacionales (Autónomas o Experimentales)

En cada grupo de universidades las políticas y acciones seguidas son diferentes. Transcurren desde la más absoluta indiferencia a su accionar y existencia como instituciones, (caso de mayoría de privadas) lo cual viola la obligación del Estado y el Gobierno de conocer y supervisar la calidad, por ejemplo, de dichas iniciativas Art. 106 (CRBV), hasta el control absoluto de las mismas (caso Bolivarianas, intervenidas y sistema de Colegios e Institutos Universitarios), pasando por el ataque despiadado a las Universidades Nacionales Autónomas (AN, 2016).

La orientación de las políticas actuales ha sido de manera permanente y declarada, colocar a las universidades al servicio ideológico, científico y profesional para la construcción de la autoproclamada *revolución Bolivariana* y posteriormente la consolidación del *Socialismo del Siglo XXI* referido por Oraá y Martínez (2014). Desde el principio de este ciclo histórico, autores como Chiroleu (2009) desde fuera de Venezuela, advertían del abierto sesgo ideológico de las universidades llamadas Bolivarianas como fundamento del Socialismo del Siglo XXI y, en clara oposición a las universidades nacionales existentes en Venezuela, antes de 1998.

Autores como Albornoz (2014), Uzcátegui y Bravo (2015) resaltan, además, que la finalidad de educar en general al pueblo, no es sólo para superar la pobreza y desarrollar el país sino para sostener un modelo político. Estos autores citan la afirmación del ex ministro de educación y líder del establishment chavista, Héctor Rodríguez Castro “No es que vamos a sacar a la gente de la pobreza, para llevarla a la clase media, para que después aspiren a ser escuálidos”, esta afirmación expresa claramente el objeto de dominación de la educación, en la llamada

revolución bolivariana y, por supuesto, la educación universitaria chavista sería la culminación de tal proyecto.

Las iniciativas de políticas públicas en el sector estarían entonces claramente segmentadas para aplicarse al mundo universitario existe, un tratamiento diferenciado de las Universidades no controladas por el Poder Ejecutivo y las que siguen sus designios.

Bajo las premisas de construcción de un socialismo como discurso y acción, claramente definido en la acción política del gobierno y la mayoría de instituciones del Estado subordinadas al ejecutivo, se ha actuado de manera diferencial en el trato a las universidades. En el caso de las universidades nacionales existentes antes de 1998, que poseen autonomía sancionada en la propia CRBV 1999, la conducta ha sido atacarla desde dentro y desde fuera, promoviendo incluso violencia física para controlar por la vía de los hechos, una realidad universitaria que posee su propia dinámica de gobierno y funcionamiento, otorgada por un proceso histórico de luchas y un marco jurídico que por naturaleza les hace críticas frente al poder de turno.

El régimen gobernante ha optado por destruir financieramente y, a través de la violencia física de grupos parapoliciales, a las instituciones universitarias que no comparten su visión desde el razonamiento crítico y constitucional (AN, 2016). Poderes como el judicial, que carecen de toda independencia, también han sido el eje para atacar las instituciones universitarias y, finalmente, la intervención directa como los casos de la Universidad Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Nacional Experimental de los Llanos (UNELLEZ), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Rómulo Gallegos (UNERG), entre otras, son testimonio del afán de convertir a las universidades nacionales en instrumento de construcción del socialismo, en otras palabras en agentes de promoción del pensamiento único.

Ante la falta de resultados en la política de control de las universidades nacionales autónomas, producto de una resistencia casi heroica de este grupo de instituciones nacionales, a partir del 2003 se comienza a instaurar un sistema

universitario paralelo a la Constitución y al ordenamiento legal vigente. Esta política tiene dos ejes de acción, por una parte, la fundación de nuevas instituciones –apenas 10 en el periodo estudiado- y, por otra vía, la conversión de Colegios Universitarios, Institutos Universitarios e Institutos Universitarios de Tecnología en Universidades, estas instituciones a pesar de tener gran trayectoria universitaria, carecían y carecen de autonomía, experiencia e infraestructura material y humana y, fueron convertidos en universidades llamadas hoy Universidades politécnicas Territoriales (UPT).

Otro nivel del paralelismo ha sido la promoción de carreras o programas ya existentes y debidamente ubicados en atención a la demanda. Tal es el caso de la carrera en Educación, para la cual, sin que exista justificación, se ha *habilitado* a instituciones sin ninguna tradición, ni preparación alguna, para cubrirla, aun siendo un área ampliamente satisfecha por universidades existentes.

Finalmente, se puede afirmar que las políticas universitarias en Venezuela se han orientado a la segregación de las instituciones universitarias históricas y la construcción de un sistema paralelo compuesto esencialmente por instituciones existentes antes de 1998 en contra de lo dispuesto en el máximo contrato social de Venezuela como lo es la CRBV (1999), la Ley de Universidades (1970) y la esencia misma de esta institución como universalidad del conocimiento.

Mapa del Sistema Educativo Oficial Universitario Venezolano 2015

En la Memoria y Cuenta de MPPES del 2015, presentada en marzo de 2016, la última conocida públicamente y entregada ante la Asamblea Nacional, único órgano legislativo constitucionalmente habilitado para ello, se contabilizan y reportan, 53 instituciones oficiales de Educación Superior en Venezuela incluyendo a la Fundación Misión Sucre y sin datos ni reporte de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) y la Universidad Militar.

Esta información puede contrastarse con las 64 instituciones de Educación Superior oficiales que reportan Morles, Medina y Alvarez (2003), cuyo trabajo recogió un diagnóstico del sistema para el período 1998-2001. Esta discrepancia se explica por la falta de entrega de la información por parte de las instituciones, cierre o fusión de las mismas. En todo caso, hay una omisión de estas por parte del MPPEU.

Para el presente caso, se agruparon las instituciones oficiales de Educación Superior en principio, tomando las Universidades Nacionales creadas antes de 1998 (Cuadro 1), seguidamente las creadas o *refundadas* posterior a dicha fecha, llamadas Bolivarianas (Cuadro 2) y, por último, los Institutos, Colegios Universitarios e Institutos Universitarios de Tecnología que existen para 2015 (Cuadro 3).

Cuadro 1
Universidades Nacionales en Venezuela 1721-1998.

Institución	Siglas	Año Creación
Universidad Central de Venezuela	UCV	1721
Universidad de los Andes	ULA	1785 (1810)(*)
Universidad del Zulia	LUZ	1891 (1947)(*)
Universidad de Carabobo	UC	1833 (1958)(*)
Universidad de Oriente	UDO	1958
Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado	UCLA	1962
Univ. Nacional Experimental Simón Bolívar	USB	1967
Univ. Nacional Experimental Simón Rodríguez	UNESR	1974
Univ. Nacional Experimental del Táchira	UNET	1974
Univ. Nac. Exp. De los Llanos Ezequiel Zamora	UNELLEZ	1975
Univ. Nac. Exp. Francisco de Miranda	UNEFM	1977
Univ. Nac. Exp. Rómulo Gallegos	UNERG	1977
Universidad Nacional Abierta	UNA	1977
Univ. Nac. Exp. Politécnica Antonio José de Sucre	UNEXPO	1979 (**)
Univ. Nac. Exp. Rafael María Baralt	UNERMB	1982
Univ. Nac. Exp. De Guayana	UNEG	1982
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	UPEL	1983:(***)

Fuente: Memorias y Cuentas MPPEU 1999-2015.

(*) Fundadas y refundadas

(**)Fusiona 4 Instituciones Universitarias Politécnicas creadas entre 1962 y 1979.

(***) Fusiona 8 Instituciones Universitarias (Pedagógicas) fundados entre 1936 y 1972.

Cuadro 2

Universidades Nacionales en Venezuela 1999-2015

Institución	Siglas	Año Creación	Creación Original
Univ. Nac. Exp. De Yaracuy	UNEY	1999	Nueva(*)
Univ. Nac. Exp. De la Fuerza Armada	UNEFA	1999	IUPFAN 1970
Univ. Nac. Exp. Del Sur del lago Jesús Semprún	UNESUR	2000	Nueva
Universidad Marítima del Caribe	UMC	2000	Esc. Marina 1957
Universidad Bolivariana de Venezuela	UBV	2003	Nueva
Universidad Deportiva del Sur	UDS	2006	Nueva
Univ. Nac. Exp. De las Artes	UNEARTE	2008	Nueva
Universidad Bolivariana de los Trabajadores	UBT	2008	Nueva
Universidad Politécnica Territorial “José Antonio Anzoátegui”	UPTJAA	2008	IUTET 1978
Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua “Federico Brito Figueroa”	UPTA-FBF	2010	IUT La victoria 1976
Universidad Politécnica Territorial de Lara Andrés Eloy Blanco	(UPTAEB)	2010	IUTAEB 1989
La Universidad Politécnica Territorial de Barlovento “Argelia Laya”	(UPTBAL)	2010	IU de Barlovento 1991
Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas “José Félix Ribas”	UPTEB-JFR	2010	IUTEBA 2001
Universidad Politécnica Territorial del Alto Apure Pedro Camejo	UPT-PC	2010	IUT Apure 2001
Universidad Politécnica Territorial del Norte del Táchira “Manuela Sáenz”	UPT-MS	2010	IUT La Fría 2002
Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russian”	UPT-CR	2012	IUT Cumaná 1973
Universidad Politécnica Territorial del Estado Portuguesa “Juan de Jesús Montilla”	UPT-EP-JJM	2012	IUTEB 1978
Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”	(UPTMKR)	2012	IUT Ejido 1981
Universidad Politécnica Territorial de Paria “Luís Mariano Rivera”	UPT-LMR	2012	IUT Jacinto Navarro V. 1986
Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”	UPTNM-LS	2012	IUT Caripito 1988
Universidad Politécnica Territorial Del Estado Trujillo “Mario Briceño Iragorry”	UPT-MBI	2014	IUT Trujillo 1978
Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos “Cecilio Acosta”	UPTAMCA	2014	CULTCA 1971
Universidad Territorial Deltaica “Francisco Tamayo”	UTD-FT	2014	IUT Delfín Mendoza 1989

Fuente: Memorias y Cuentas MPPEU 1999-2015.

(*)Nueva entendida como posterior a 1998.

Cuadro 3

Institutos, Colegios Universitarios e Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) (2015)

Institución	Siglas	Año Creación
Instituto Universitario de Tecnología Región Capital “Dr. Federico Rivero Palacio”	IUTRC-FRP	1971
Colegio Universitario de Caracas	CUC	1971
Instituto Universitario de Tecnología Agro-Industrial Región los Andes	IUTAI	1971
Instituto Universitario de Tecnología de los Llanos	IUT Los Llanos	1973
Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo	(IUTM)	1974
Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas	IUTC	1974
Instituto Universitario de Tecnología de Yaracuy	IUTY	1974
Colegio Universitario “Francisco de Miranda”	CUFM	1974
Instituto Universitario de Tecnología de Valencia	IUTV	1975
Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello	IUTPC	1976
Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez	CUJLP	1976
Instituto Universitario de Tecnología del Oeste “Mariscal Sucre”	IUTOMS	1991
Instituto Universitario De Tecnología Del Estado Bolívar IUTEB	IUTEB	2001(**)

Fuente: Memorias y Cuentas MPPEU 1999-2015.

(**) Es el único IUT fundado entre 1998-2015 que no había sido transformado hasta ese momento.

Como se puede apreciar en el cuadro 1 las universidades nacionales oficiales existentes para 1998 eran 17, dichas instituciones se mantienen todas para la Memoria y Cuenta 2015, estas, sumadas a los Institutos, Colegios Universitarios e Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) (Cuadro 3), en conjunto, conforman el sistema oficial de educación universitaria existente para el año 1998, lo que adiciona un total de 29 instituciones, sí además, se considera la información del Cuadro 2, hay que sumar los Institutos universitarios IUT transformados en Universidades Politécnicas Territoriales (UPT), todas estas instituciones fueron creadas antes de 1998 a excepción del IUT Bolívar fundado en 2001.

Resulta entonces que el sistema construido a partir de 1998, llamado Bolivariano, aporta en total diez 10 instituciones genuinamente fundadas entre 1998 y 2015.

Al comparar la gestión del pasado régimen republicano democrático entre 1958 y 1974, se precisó que se fundaron más de 30 instituciones oficiales de Educación Superior (Morles y otros, 2003). Agrupando universidades, institutos tecnológicos, colegios universitarios e institutos universitarios (incluyendo instituciones fusionadas en universidades como la UNEXPO y UPEL, por ejemplo), por tanto triplican en número a las fundadas en un período de tiempo similar por el actual régimen.

Otra comparación importante se puede realizar, igualmente, con el trabajo de Morles y otros (2003), que reporta una síntesis de la década entre 1990 y 1999 de las instituciones oficiales fundadas en dicho período, siendo en total, 24 instituciones, lo que supera ampliamente las fundaciones reportadas durante este período de 1999 a 2015.

Es de destacar que en la Memoria y Cuenta del MPPEUCT (2015) se reportan estas denominadas UPT, sin evidenciar su origen como IUT o Colegios Universitarios. En su totalidad, la revisión exhaustiva de las memorias de años precedentes, desde el 2004 al 2009, permitió descifrar las mutaciones de nombre que han sufrido estas instituciones, llamadas hoy bolivarianas.

El denominado proyecto universitario Bolivariano posee dos fuentes de instituciones: la primera, 10 genuinamente nuevas, fundadas posterior al año 1998, y la segunda, el cambio de nombre o mutación del sistema de Institutos Universitarios de Tecnología y Colegios Universitarios, renombrados ahora como Universidades Politécnicas Territoriales, en este caso, 14 instituciones que existían previamente a 1998, a las que se ha convertido ahora en Universidades de carreras largas (Ver Cuadro 2).

Al referido sistema denominado bolivariano, se anexan, finalmente, las Universidades Nacionales intervenidas permanentemente, desde 1999 y sin ninguna autonomía. Entre estas se pueden mencionar la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG), la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

Globalmente el sistema universitario paralelo, llamado bolivariano, comprende 27 instituciones de Educación Superior (Ver Cuadro 2), 17 de estas (63%), provienen de universidades nacionales intervenidas y controladas de facto sin autonomía, cambios de nombre y/o mutación de antiguas Instituciones Universitarias, creadas para ser parte del sistema de instituciones de formación superior en el área tecnológica o de servicios (Colegios Universitarios, Institutos Universitarios de Tecnología, Institutos universitarios) , en carreras cortas de 2 a 3 años y, por tanto, su experiencia, patrimonio de planta física y equipamiento, planta profesional docente y de investigación estaría orientada a egresar ingenieros o licenciados.

Las Universidades Nacionales existentes antes de 1998, un total de 17 continúan existiendo y reportando su funcionamiento (Ver Cuadro 1). Tres de ellas, funcionando con procesos de intervención permanente, lo cual resulta en su pérdida total de autonomía. Igualmente, todas con amenazas constantes de intervención o cierre y con graves limitaciones presupuestarias.

Los Institutos, Colegios Universitarios y los Institutos Universitarios de Tecnología existentes aún son 13. De estos, 12 fueron creados antes de 1998 y uno de ellos en 2001 (Ver Cuadro 3).

El total de instituciones universitarias oficiales de Educación Superior en Venezuela, reportado para la Memoria y Cuenta 2015, es de 53 Instituciones, hay que añadir acá a la Misión Sucre que, sin ser institución formal, es reportada como matrícula y a nivel financiero como una instancia aparte de las demás instituciones existentes en el país.

Por otra parte, existen casos como la Universidad de la Seguridad (UNES) y la Universidad de la Fuerza Armada que no son reportadas en la memoria y cuenta pero que se conoce de su existencia.

CONCLUSIONES

La revisión documental realizada y el análisis respectivo, permiten establecer que el sistema educativo oficial de educación universitaria en Venezuela para 2015, es un reflejo de las políticas de gestión universitaria implementadas por el ejecutivo nacional desde el año 1999.

Las políticas desarrolladas por el ejecutivo se enfocan en la premisa de cimentar una universidad para la construcción del Socialismo del siglo XXI, en claro contrasentido de lo dispuesto en el ordenamiento legal vigente, entre los cuales se enumeran la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley de Universidades, los Reglamentos de cada universidad en ejercicio de su autonomía y los tratados internacionales en la materia.

El paralelismo universitario como política del gobierno, ha sido una forma de segregar a las instituciones oficiales de educación universitaria en Venezuela, existentes antes de 1998, que no han sido asimiladas, intervenidas o transformadas. Esto, con la única finalidad de conformar un sistema llamado bolivariano que atiende y desarrolla la universidad del pensamiento único, sustentada en el socialismo del siglo XXI.

El llamado Sistema Universitario Oficial Bolivariano es esencialmente la intervención y renombramiento de instituciones existentes antes de 1998, creadas por la Democracia Civil entre 1958 y 1998. Sustantivamente, se han creado apenas 10 instituciones, genuinamente nuevas para 2015.

Este trabajo aporta el estado del sistema oficial universitario venezolano en términos de su conformación y categoriza las instituciones de acuerdo a su origen y gestión para 2015.

En consecuencia, para efectos de trabajos futuros de investigación y gestión del sector universitario, aporta elementos que permiten evaluar el impacto de las políticas universitarias, orientadas bajo la visión de la autodenominada revolución bolivariana, brindando un punto de partida para la proposición de cambios consensuados en la institucionalidad universitaria venezolana.

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (2014). *Algunos elementos para el análisis teórico de la Universidad*. San Cristobal: Fondo Editorial UNET.
- Alfonzo, M., Silva, R. y Raddatz, M. (2016). La Revolución Bolivariana y la inclusión a la Educación Universitaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 43-66.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2016). *Informe Final de la Comisión Especial de la Asamblea Nacional para el Sector Universitario*. Caracas.
- Baena, G. (2002). *Metología de la investigación*. México: Publicaciones Cultural.
- Bravo, L. (2006). *La Educación en Tiempos de Chávez*. Caracas: CEC C.A Libros El Nacional.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación No. 48*, 5-25.
- Constitución Nacional (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Decreto N° 6.650. (Misión Alma Mater). (2009, Marzo 24). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 39.148, Marzo 27, 2009.
- Decreto N° 6.217 (Misiones Sociales). (2008, Julio 31). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Fuenmayor, L. (2003). Excelencia Académica y Equidad en el Sector Superior Educativo. *Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, 9(1), pp. 229-232.

- Hurtado, J. (2008). Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. [Documento en Línea]. Disponible: <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>. [Consulta: 2017, Diciembre 27]
- Isaura, J. (2015). La Cuarta República de Venezuela. [Documento en Línea]. Disponible: <https://isaurajriver.wordpress.com/2015/12/22/la-cuarta-republica-de-venezuela/> [Consulta: 2017, Diciembre 27]
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929, Agosto 15, 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2010). *Misión Alma Mater*. Caracas:Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2016). *Memoria y Cuenta 2015*. Caracas: Autor.
- Morles, V., Medina, E., Alvarez, N. (2003). *La Educación Superior en Venezuela*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2001). *Boletín Estadístico de Educación Superior N° 19* . Caracas.
- Oraá, A. y Martínez, G. (2014). Hermenéusis sobre el Currículo Actual del Sistema Educativo. *Dialógica*, 65-83.
- Pardo, G. y Abellán, M. (2017). El proceso de cartelización en entornos institucionalizados: legitimación y comunicación política. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, 295-317.
- Suárez, N. (2007). *La investigación documental paso a paso*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes ULA.
- Toledo, G. (2015). Colombia y Venezuela: una aproximación al análisis de sus políticas públicas universitarias entre el 2000 y el 2010. *Estudios sobre Educación*, 28, 211-232.
- Uzcátegui, R. y Bravo, L. (2015). Educación universitaria en venezuela : 1999-2015 Una aproximación a la cultura pedagógica universitaria desde la línea de investigación Memoria Educativa Venezolana. *DIRE*, 7, 41-55.

Ziritt, G., Alvarado, L., Hernández, J., Velazco, G. (2014). Políticas públicas para la Transformación de la Educación Universitaria en Venezuela 1999-2006. *Gestión y Estrategia*(45), 95-108.

El Popol Vuh una mirada a través de la teoría de la valoración

The Popol Vuh a look through the theory of valuation

Le Popol Vuh un regard couvre la théorie de l'évaluation

Enyer Porras

ejpc2000@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El estudio del lenguaje evaluativo ha tenido gran relevancia en el campo del análisis del discurso. Su uso al revisar un texto, ya sea oral o escrito, ha despertado una variedad de interpretaciones de la realidad que se quiere transmitir. El presente trabajo tiene el objetivo de dar a conocer la actitud del narrador y los personajes del cuento Popol Vuh a través del estudio y exploración de sus posturas valorativas. El corpus de esta investigación está conformado por el capítulo uno y dos de la tercera parte del texto. A través del proceso de revisión de los rasgos evaluativos, se observaron las posturas intersubjetivas de los personajes de la cosmogonía Maya, las relaciones de poder entre los dioses y los hombres, además de la importancia que tiene el ser humano sobre las creaturas y el sentido de la palabra como fuente creadora.

Palabras clave: valoración, lenguaje evaluativo, Popol Vuh.

ABSTRACT

The study of evaluative language has had great relevance in the field of discourse analysis. Its use when reviewing a text, whether oral or written, has aroused a variety of interpretations of the reality that is to be transmitted. The present work has the objective of publicizing the attitude of the narrator and the

characters of the Popol Vuh story through the study and exploration of their evaluative positions. The corpus of this research is made up of chapter one and two of the third part of the text. Through the process of reviewing the evaluative features, the intersubjective positions of the characters of the Mayan cosmogony, the power relations between gods and men were observed, in addition to the importance of the human being over creatures and meaning of the word as creative source.

Key words: *assessment, evaluation language, Popol Vuh.*

RÉSUMÉ

L'étude du langage d'évaluation a eu une grande pertinence dans le domaine de l'analyse du discours. Son utilisation lors de la révision d'un texte, qu'il soit oral ou écrit, a suscité diverses interprétations de la réalité à transmettre. Le présent travail a pour objectif de faire connaître l'attitude du narrateur et des personnages de l'histoire de Popol Vuh à travers l'étude et l'exploration de leurs positions évaluatives. Le corpus de cette recherche est composé des premier et deuxième chapitres de la troisième partie du texte. Lors du processus de révision des caractéristiques évaluatives, des positions intersubjectives des personnages de la cosmogonie maya, les relations de pouvoir entre les dieux et les hommes ont été observées, en plus de l'importance de l'être humain sur les créatures et le sens du mot comme source créative.

Mots-clés: *évaluation, langue d'évaluation, Popol Vuh.*

INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje evaluativo ha tenido una gran relevancia en el campo del análisis del discurso, su uso en el momento de revisar un texto, ya sea oral o escrito, ha despertado una variedad de interpretaciones y conocimientos a la hora de mostrar la realidad que se quiere transmitir. Según Shiro (1999) lo define como el uso de las expresiones que reportan sentimientos, estados mentales y el habla de los personajes o del narrador, mediante el cual se expresa la subjetividad. Todo ser humano que escribe según Bolívar (1997) orienta a su lector mediante señales

lingüísticas que anuncian en su texto los actos del discurso que va a realizar más adelante, entre ellos, fundamentalmente la evaluación, es una de las actividades principales realizada por el ser humano que se evidencia en todo texto escrito.

Para comprender los usos evaluativos del lenguaje es necesario integrar los diversos enfoques que tratan de analizar las diferentes concepciones, de este modo, surge la propuesta de la teoría de la valoración la cual según Kaplan (2004) se ocupa de los significados que hacen variar los términos del compromiso del hablante o autor con sus enunciados. Por otra parte, este enfoque explora cómo al realizar evaluaciones, el emisor establece alianzas con los receptores que comparten su punto de vista, y se distancia de los que difieren de su postura.

La Teoría de la Valoración se encuadra dentro de la corriente de la Lingüística Funcional Sistémica, postura en la cual ve el lenguaje como un sistema de opciones semánticas, de cómo el emisor selecciona aquéllas que le permiten transmitir mejor su mensaje al interlocutor o lector. Las opciones disponibles dependen de los variados aspectos del contexto de uso lingüístico, y se registran en diferentes niveles, o estratos del lenguaje, de los cuales los tres niveles básicos son el semántico, el léxico-gramático y el fonológico. Por otra parte, esta corriente postula que el proceso de producción del enunciado, que se inicia con la elección de los significados y culmina con la estructuración de los mismos, se lleva a cabo simultáneamente en tres planos de significado.

Estos planos que Halliday (1957) denomina metafunciones: interpersonal, ideacional y textual, donde la teoría de la valoración se adentra en la metafunción interpersonal donde se ubica la interacción social y las expresiones de los puntos de vistas de personas y eventos.

Por otra parte, el discurso narrativo es un medio fundamental para expresar la subjetividad. Es una de las formas de expresión más utilizados por las personas, es una forma según Calsamiglia y Tusón (1999) de conocer el mundo. De este modo Shiro (1999) sostiene que la mayoría de los estudios sobre narrativa enfatizan la característica dual de este género. Labov (1972) sustenta que las

narraciones tienen dos funciones básicas: la referencial y la expresiva. La función referencial sirve para reportar la secuencia de eventos en los que se basa el relato. La función expresiva, en cambio, sirve para construir la perspectiva narrativa. Asimismo, Bruner (1986) describe un paisaje narrativo dual: el paisaje de la acción (que equivale básicamente a la función referencial) y el paisaje de la conciencia (equivalente a la función expresiva). Tanto la función expresiva como el paisaje de la conciencia hacen referencia al uso del lenguaje evaluativo en la narración. Se entiende por lenguaje evaluativo el uso de las expresiones que reportan sentimientos, estados mentales y el habla de los personajes o del narrador.

El ser humano, conocido como un ser cultural ha recurrido a la narración como una forma de contar el origen de su grupo social, es a través de los relatos y la cosmogonía, que pretende mostrar y entender lo desconocido. Tal es el caso del cuento popular, el cual, según Calsamiglia y Tusón (1999) a través de sus relatos forma parte de la tradición de todos los pueblos. Primero oral, después recogido a través de la escritura, sigue siendo una fuente de conocimiento y entretenimiento para adultos y niños, es un elemento, pues de transmisión cultural

El Popol Vuh, es un texto escrito en lengua quiché (grupo étnico de la familia maya) a mediados del siglo XVI por algún miembro de la citada etnia que ya había sido instruido por los españoles, en tanto que compuso la obra con caracteres del alfabeto latino, cuya traducción aproximada sería Libro del Consejo o Libro de la Comunidad supone un auténtico compendio de la cosmogonía y pensamiento quichés y, por extensión, de la mitología maya que posiblemente sólo habían perdurado por tradición oral. Abarca un panorama vasto, bien que simplificado, del auténtico pensamiento religioso prehispánico.

La intención de esta investigación es analizarlos recursos evaluativos a través del enfoque de la teoría de la valoración de Kaplan, presentes en el capítulo uno y dos de la tercera parte del texto Popol Vuh, (editorial el cid editor, Argentina 1977) el cual narra la creación del hombre de maíz. La interrogante que genera esta

investigación surge de la necesidad de ¿Cómo se puede evidenciar el lenguaje evaluativo en el libro del Popol Vuh?

BREVE HISTORIA DEL LIBRO

El libro es una colección mitológica de los mayas, mezclada con una pequeña parte histórica, de considerable antigüedad, cuyo nombre significa, 'La colección de los permisos escritos'. Este último dato prueba que el libro debe contener asuntos tradicionales escritos en una época muy primitiva, y así es, pues resulta ser el único trabajo nativo de América que ha llegado hasta nosotros de época prehispánica. Fue compuesto, en la forma en que aún se conserva, por un guatemalteco cristianizado en el siglo XVII y copiado en quiché (dialecto del maya-quiché que se hablaba en el momento de la conquista de Guatemala, Honduras y San Salvador, y que actualmente siguen hablando los nativos de estos distritos), en el que originalmente se escribió por un monje llamado Francisco Jiménez, quien añadió también la traducción al español cuando era párroco en la ciudad de Chichicastenango. El Popol Vuh está dividido temáticamente en tres grandes secciones: La primera relata los orígenes del mundo; la segunda, las hazañas míticas de las dos parejas de gemelos y los orígenes de los hombres modernos y de la civilización del maíz; y la tercera, la historia legendaria de los quichés, para terminar con una lista de reyes que abarca hasta 1550.

MÉTODO

El corpus de esta investigación consiste en capítulo uno y dos de la tercera parte del texto Popol Vuh, el cual narra la creación del hombre de maíz, acontecimiento de gran valor cosmológico para los pueblos indígenas americanos. Valencia (2000) nos explica que los libros sagrados de los pueblos confieren sentido a todo lo existente y son la base para la explicación del origen de la vida, de la naturaleza, del hombre, de los dioses. Son la sabiduría hecha palabra, porque nombran al mundo. El Popol Vuh, libro sagrado de la cultura maya-quiché,

es el monumento a la sabiduría y a la poesía mesoamericana. En el Popol-Vuh se presenta la importancia de salvaguardar el lenguaje (la palabra). El mejor ejemplo de ello son las varias ocasiones en que los dioses crearon al ser humano para ser adorados por medio de la palabra, pero al principio no tuvieron éxito hasta que el hombre es creado a base de maíz. Para los mayas la palabra es un arte divino, la palabra tiene fuerza y un inmenso poder.

Este trabajo utiliza un proceso de revisión de los rasgos evaluativos de la teoría de la valoración de Kaplan, la cual tiene como función la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva, que incluye todos los usos evaluativos del lenguaje, mediante los cuales los hablantes y escritores no sólo adoptan posturas de valor particulares, sino que, además, negocian dichas posiciones con sus interlocutores reales o potenciales. Este enfoque trata de incluir en el análisis del discurso diversos puntos de vistas de las disciplinas para entender cómo interactúan entre sí. Se presentan los subsistemas de valoración de Kaplan (2004).

De esta manera los recursos evaluativos, según esta teoría, pueden dividirse en tres grandes dominios semánticos: la actitud, el compromiso, y la gradación. En el dominio de la actitud se incluyen los significados por los cuales los textos o hablantes atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a los participantes y a los procesos. Éstos pueden estar relacionados tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores culturalmente determinados. Con el compromiso se hace referencia a los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para posicionar la voz del hablante o del autor en relación con las diversas proposiciones y propuestas comunicadas por un texto. Por último, por medio de la gradación se representa un espacio semántico de escala que está relacionado con la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y gradúan, desdibujando o agudizando, el foco de sus categorizaciones semánticas.

Para adentrarnos en la investigación se procedió de la siguiente manera:

1.-Lectura del capítulo uno y dos parte tres del libro

2.-Revisión aquellos enunciados que evidencien, de manera explícita o implícita, algún elemento que indique la presencia de las categorías y subcategorías ya conocidas

3.- Organización y análisis a través de tablas que agruparán las tres grandes categorías Actitud, Compromiso y Gradación. En cada una de ellas se presentarán las subcategorías correspondientes.

ANÁLISIS ESPECÍFICO

Se procedió a revisar el texto ubicando los enunciados que indicarán la presencia de las subcategorías de valoración propuesta por Kaplan y se presentaron en cuadro para su organización:

Cuadro 1A

Categoría		Actitud		
Quién	A Quién Evalúa	Afecto	Juicio	Apreciación
Narrador	Los progenitores	Y de esta manera se llenaron de alegría	De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre	Poco faltaba para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran sobre los Creadores y Formadores. Fueron dotados de inteligencia; vieron y al punto se extendió su vista, alcanzaron a ver, alcanzaron a conocer todo lo que hay en el mundo
Los Progenitores	Los hombres de maíz	¿No son buenos vuestro	¿Qué pensáis de vuestro	"Ha llegado el tiempo del

Entre ellos	lenguaje y vuestra manera de andar?	estado? ¿No miráis. ¿No oís?	amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han
		No está bien	

Cuadro 1B

Categoría		Actitud		
Quién	A Quién Evalúa	Afecto	Juicio	Apreciación
			lo que dicen nuestras criaturas, nuestras obras; todo lo saben	de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra."
Los hombres de maíz	Progenitores	Sentimos perfectamente y conocemos lo que está lejos y lo que está cerca. Os damos gracias, pues, por habernos creado, ¡oh Creador y Formador!	¡En verdad os damos gracias dos y tres veces! Hemos sido creados, se nos ha dado una boca y una cara, hablamos, oímos, pensamos y andamos!	Vemos también lo grande y lo pequeño en el cielo y en la tierra.
Los animales	Las mazorcas		Estos cuatro animales les dieron la noticia de las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, les dijeron que fueran a Paxil	

			y les enseñaron el camino de Paxil	
El corazón del cielo	Progenitores	Refrenemos un poco sus deseos	Pues no está bien lo que vemos	¿Y si no procrean y se multiplican cuando amanezca, cuando salga el sol? ¿Y si no se propagan?

Cuadro 2

Categoría		Compromiso	
Qué	Quién	Monoglosia	Heteroglosia
Narrador	Progenitores	He aquí, pues, el principio de cuando se dispuso hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre.	Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: "Ha llegado el tiempo del amanecer
Los Progenitores		¡Mirad, pues! ¡Contemplad el mundo, ved si aparecen las montañas y los valles! ¡Probad, pues, a ver!,	
Los hombre de maíz	Progenitores	.	Os damos gracias, pues, por habernos creado, ¡oh Creador y Formador!, por habernos dado el ser, ¡oh abuela

		nuestra! ¡Oh nuestro abuelo!, dijeron dando las gracias por su creación y formación
El corazón del cielo	Progenitores	No está bien lo que dicen nuestras criaturas, nuestras obras; todo lo saben, lo grande y lo pequeño -- dijeron

Para poder analizar las subcategorías valorativas presentes en el texto es necesario conocer las actitudes asumidas por los distintos personajes del texto:

El narrador se presenta en la obra en tercera persona como omnisciente. En el primer enunciado de la categoría de actitud, hace referencia a los progenitores que en el texto, son dos dioses de creación conocidos como los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz. En la clasificación del afecto hace referencia *“al llenarse de alegría”* a la categoría de felicidad. Además hace la descripción de los progenitores como *“hombres buenos y hermosos”* presentes en la categoría de satisfacción. En la clasificación de juicio el narrador muestra la expresión *“De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre”*.

Cuadro 3

Categoría Apreciación					
Qué	Quién	Fuerza alta	Fuerza baja	Foco suave	Foco agudo
Narrador	Progenitores	De esta manera salieron a luz claramente	Poco faltaba para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran	Abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y	Y así encontraron la comida y ésta fue la que entró en

		sus decisiones	abundante también en pataxte y cacao	la carne del hombre.... de ésta se hizo la sangre del hombre. Así entró el maíz en la formación del hombre por obra de los Progenitores.
Progenitores	Entre ellos	No está bien lo que dicen nuestras criaturas, nuestras obras; todo lo saben, lo grande y lo pequeño -- dijeron		"Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra." Así dijeron.
El corazón del cielo	Progenitores	Refrenemos un poco sus deseos, pues no está bien lo que vemos		¿Por ventura se han de igualar ellos a nosotros, sus autores, que podemos abarcar grandes distancias, que lo sabemos y vemos todo?

Los progenitores a través de una decisión proponen lo que debe conformar la estructura del ser humano entra dentro de los criterios de veracidad debido a que el juicio emitido los juicios de los dioses sobre los humanos.

Los Progenitores: en la categoría de actitud se dirigen a los hombres de maíz que son cuatro con el siguiente enunciado: *¿No son buenos vuestro lenguaje y vuestra manera de andar?* Utilizando la palabra bueno, entrando en la categoría de felicidad positiva, dándole una cualidad a ciertas características que ellos en su categoría de Dioses le han dado. Entre ellos en la clasificación de juicio a través del enunciado *“No está bien lo que dicen nuestras criaturas, nuestras obras; todo lo saben”*, emiten una estima social o crítica a las actitudes de los hombres de maíz por parecerse a ellos, al tener los mismos conocimientos. En la clasificación se aprecia la categoría de actitud los progenitores utilizan el enunciado *“Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra”*. Dan su punto de vista para la culminación de la obra con la aparición del ser humano quien adorara a los dioses.

Los hombres de maíz conformados por cuatro hombres creados por los dioses: el primer hombre fue Balam-Quitze, el segundo Balam-Acab, el tercero Mahucutah y el cuarto Iqui-Balam, en la categoría de actitud en la clasificación del afecto manifiestan a través del enunciado *“Sentimos perfectamente y conocemos lo que está lejos y lo que está cerca”* y *“Os damos gracias, pues, por habernos creado”*, ¡oh Creador y Formador! Expresan emoción y agradecimiento por la manera como fueron creados y la forma como los hicieron. En la clasificación de juicio a través del enunciado *¡En verdad os damos gracias dos y tres veces! Hemos sido creados, se nos ha dado una boca y una cara, hablamos, oímos, pensamos y andamos!* Emiten un juicio de estima social positivo al describir sus cualidades otorgadas por los dioses en el proceso de la creación

Los animales representado por: Yac [el gato de monte], Utiú [el coyote], Quel [una cotorra vulgarmente llamada chocoyo] y Hoh [el cuervo]. En la clasificación de juicio a través del enunciado *“Estos cuatro animales les dieron la*

noticia de las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, les dijeron que fueran a Paxil y les enseñaron el camino de Paxil”.

Expresan una sanción social y una sentencia de veracidad al darle la noticia e indicarle el camino a seguir

El corazón del cielo que representa a varios dioses: el primero se llama Caculhá-Huracán. El segundo es Chipi-Caculhá. El tercero es Raxá-Caculhá, se dirigen a los progenitores a través del enunciado: Pues no está bien lo que vemos. En la clasificación de juicio expresa una estima social negativa hacia los progenitores por ser iguales a ellos que son dioses en la clasificación de afecto se expresan de la siguiente manera dirigiéndose a los progenitores: *“Refrenemos un poco sus deseos”* muestra un forma de inseguridad al limitar sus voluntades por parecerse el hombre a un dios

Al presentar la categoría de compromiso en la clasificación puede observarse la presencia de Monoglosia en el narrador con el enunciado: *“He aquí, pues, el principio de cuando se dispuso hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre”*. El narrador hace un pronunciamiento para adentrarse a la explicación de cómo fue creado el hombre y de que estaba hecho. Por otra parte la clasificación de Heteroglosia se presenta en el narrador al expresar a través de los progenitores el siguiente enunciado:

“Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: “Ha llegado el tiempo del amanecer”. Se reconoce la presencia de otras voces, en el caso del narrador al utilizar el término *“Y dijeron los Progenitores”* en la división de la Heteroglosia se encuentra la extravocalización donde se expresa la presencia de otras voces en el texto.

En el caso de los hombres de maíz existe la presencia de heteroglosia en el siguiente enunciado: *“Os damos gracias, pues, por habernos creado, ¡oh Creador y Formador!, por habernos dado el ser, ¡oh abuela nuestra! ¡Oh nuestro abuelo!, dijeron dando las gracias por su creación y formación”*.

En la palabra “os damos” se incluye la presencia de otras personas dentro de la intervención en este caso los cuatro hombres creados, a pesar de ser una voz que habla en el texto.

En el personaje corazón del cielo existe la presencia de heteroglosia en el siguiente enunciado: “No está bien lo que dicen nuestras criaturas, nuestras obras; todo lo saben, lo grande y lo pequeño –dijeron el término “dijeron” muestra la presencia de otra voz, en este caso el narrador dentro del texto, dentro de la clasificación del compromiso esta la extra-vocalización que a su vez se divide en atribución donde se expresa a través de los verbos de reporte como decir.

En la categoría de apreciación se puede evidenciar en el narrador en la clasificación en fuerza alta la palabra claramente en el enunciado como una manera de intensificar las decisiones de forma evidente y precisa. En la clasificación de fuerza baja la palabra poco faltaba, muestra lo corto del tiempo para que apareciera el sol y la luna. En la clasificación de foco agudo, el valor representado o estatus central es la importancia del maíz en la vida del hombre.

En el caso de los progenitores se muestra en la clasificación de fuerza alta el término “todo lo saben”, muestra la intensidad de cómo los dioses se preocupan por el hombre creado por ellos, sea de igual condición. En la clasificación del foco agudo, el valor representado o estatus central es la aparición del hombre en la creación.

El corazón del cielo se muestra en la clasificación de fuerza alta la palabra “refrenemos” intensifica la limitación de los deseos del hombre por ser iguales a los dioses. En la clasificación del foco agudo, el valor representado o estatus central es el poder de los dioses sobre las criaturas especialmente el hombre.

CONCLUSIONES

Utilizando las categorías de la teoría de la valoración podemos lograr enmarcar el libro del Popol Vuh dentro de una serie de aspectos teóricos que

permitirá realizar estudios a nivel semánticos y discursivos. A través de la teoría se observó las posturas intersubjetivas de los personajes de la cosmogonía maya, las relaciones de poder existentes entre los dioses y los hombres, además de la importancia que tiene el ser humano sobre las creaturas y el sentido de la palabra como fuente creadora.

Todas estas acciones de los dioses tienen una inspiración claramente pedagógica en las que se manifiesta la sabiduría de los seres sobrenaturales, pero que buscan integrarse de manera simple a la vida cotidiana de los individuos. Esto se evidencia en las categorías de apreciación donde la postura de los dioses hacia los hombres de maíz es de admiración y a la vez de celos por su condición de igualdad.

El carácter hondamente humanizado de los dioses se presenta como muy próximos a su pueblo, de tal forma que las enseñanzas morales y éticas fueran inherentes al individuo mismo, sin que por estos los dioses perdieran su gloria y divinidad. Al revisar la categoría de actitud se muestra claramente las posturas de cada uno de los dioses donde en la clasificación de afecto se evidencia la cercanía y la benevolencia hacia la creación.

En el texto los hombres creados por los dioses son demasiado perfectos y compiten con los dioses por su poder y entendimiento, y por ende sobrepasan la misma intención de sus creadores. Los dioses necesitan hombres que los adoren, los alaben y los invoquen para así permanecer en la memoria colectiva, por lo que es preciso limitarles la visión y reducirles sus poderes, ya que no es bueno para el equilibrio del mundo unos seres tan parecidos a los dioses. En la categoría de actitud en la clasificación de los juicios los dioses discuten y dan la sentencia de limitar al hombre para si no igualarse a ellos

En el texto la Heteroglosia se hace evidente en los personajes de los dioses, animales y los hombres de maíz, debido a que a pesar de ser varios en su conformación en el texto son representados por uno sólo que habla por todos, que

a través del estudio anterior y la utilización de verbos de reportes como: decir, alegar, entre otros, nos ayudan a identificar esa condición en el texto.

REFERENCIAS

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2004) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Kaplan, N. (2004). Nuevos Desarrollos en el Estudio de la Evaluación en el Lenguaje: La Teoría De La Valoración. *En Boletín de Lingüística*, Vol. 22 / Jul - Dic, pp. 52 – 78. Caracas: Universidad Central de Venezuela

Shiro, M. (2000) *Representación del yo y del otro en la narrativa de adultos caraqueños*. En G Soto (Ed.) *Actas del III Coloquio Internacional del ALED*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile.

Valencia, C. (2000) Popul Vuh: el libro de la sabiduría. En *Revistas de Ciencias Humanas*, N° 20. Pereira – Colombia.

Guía para la Actualización del Sistema de Gestión de la Calidad según ISO 9001:2015

Guide for Updating the Quality Management System according to ISO 9001: 2015

Guide de mise à jour du système de management de la qualité
selon ISO 9001: 2015

Jhonny Olivar

jhonny.olivar@gmail.com

Silverio Navarro

silvernav60@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

La ISO 9001 es la norma del Sistema de Gestión de la Calidad más conocida y certificadora en SGC del mundo, razón por la cual, este artículo se ocupará de estudiar la actualización del conocimiento sobre el Aseguramiento de la Calidad de Bienes y Servicios mediante la nueva Norma ISO 9001:2015". Para ello se trazaron los siguientes objetivos específicos, como: 1) Presentar la evolución histórica de la ISO 9001 del SGC. 2) Analizar el Anexo SL de la nueva versión del SGC ISO 9001:2015. 3) Describir los cambios de la transición hacia la versión ISO 9001:2015. 4) Enumerar los pasos de transición de la ISO 9001: 2008 hacia ISO 9001:2015. 5) Explicar el alcance de adaptación de la nueva ISO 9001:2015. El diseño aplicado a este estudio fue Documental logrado por indagación exhaustiva y sistemática de documentos relacionados con el tema de nivel exploratorio, la idea fundamental es la actualización de conocimientos acerca de la Norma ISO, de esta manera generar valor agregado al bien o servicio, a la organización, mediante la mejora continua de la calidad.

Palabras Clave: ISO 9001:2015, Anexo SL, Transición, Ajuste

ABSTRACT

ISO 9001 is the most well-known quality management system standard and SGC certification in the world, which is why this article will study the updating of

knowledge on the Quality Assurance of Goods and Services through the new ISO 9001: 2015 Standard ". For this purpose, the following specific objectives were outlined, such as: 1) Present the historical evolution of ISO 9001 of the SGC. 2) Analyze the Annex SL of the new version of the SGC ISO 9001: 2015. 3) Describe the changes of the transition to the ISO 9001: 2015 version. 4) List the transition steps from ISO 9001: 2008 to ISO 9001: 2015. 5) Explain the scope of adaptation of the new ISO 9001: 2015. The design applied to this study was Documentary achieved by exhaustive and systematic investigation of documents related to the topic of exploratory level, the fundamental idea is the update of knowledge about the ISO Standard, in this way to generate added value to the good or service, to the organization, through the continuous improvement of quality.

Key words: ISO 9001: 2015, Annex SL, Transition, Adjustment

RÉSUMÉ

SO 9001 est la norme la plus connue du monde en matière de système de management de la qualité et de certification SGC. C'est pourquoi cet article étudiera l'actualisation des connaissances sur l'assurance de la qualité des biens et des services grâce au nouveau ISO 9001: 2015 ", ont été définis les objectifs suivants, notamment: 1) Présenter l'évolution historique de la norme ISO 9001 du SGC. 2) Analysez l'annexe SL de la nouvelle version du SGC ISO 9001: 2015. 3) Décrivez les changements apportés au passage à la version ISO 9001: 2015. 4) Énumérer les étapes de transition d'ISO 9001: 2008 à ISO 9001: 2015. 5) Expliquez la portée de l'adaptation de la nouvelle norme ISO 9001: 2015. La conception appliquée à cette étude était un documentaire réalisé par une recherche exhaustive et systématique des documents liés au niveau exploratoire. L'idée de base est la mise à jour des connaissances sur la norme ISO, de manière à générer de la valeur ajoutée pour le bien ou le service, l'organisation, à travers l'amélioration continue de la qualité.

Mots-clés: ISO 9001: 2015, Annexe SL, Transition, Ajustement

INTRODUCCIÓN

La ISO 9001 es la norma del Sistema de Gestión de la Calidad más conocida y certificadora en SGC del mundo. Tradicionalmente los sectores en los que más se ha implementado y certificado desde su nacimiento en 1987 han sido el sector

industrial y manufacturo, pero en los últimos años ha cobrado especial protagonismo en sectores como el de las tecnologías y la prestación de servicios, además del sector público educativo y de salud, así como también en las PYMES. Su mayor aplicación en estos nuevos sectores se ha alineado a la evolución de la norma y a los cambios que esta ha presentado y presentará. ISO 9001:2015 se ha elaborado para adaptarse a los cambios en entornos cada vez más dinámicos, complejos y cambiantes en el mundo empresarial y a la inclusión de nuevas prácticas y tecnología. El día 23 de septiembre de 2015 se publicó la Norma Internacional ISO 9001:2015. Pero hasta llegar a ese día hubo mucho trabajo y el documento normativo experimentó el paso de una serie de etapas que comenzaron en 2012.

El presente trabajo, enmarcado dentro de un modelo Documental y de nivel Exploratorio, propone la actualización de la Norma ISO 9001:2015 y contiene los siguientes aspectos de ella: 1) Evolución histórica de ISO 9001:2008 hacia la nueva ISO 9001:2015. 2) Anexo SL de la nueva versión como estructura fundamental del SGC ISO 9001:2015. 3) Principios del SGC ISO 9001:2015 4) Cambios de la transición hacia la versión ISO 9001:2015. 5) Pasos para la adaptación hacia la transición de la ISO 9001:2008 hacia ISO 9001:2015. 6) Conclusiones y Sugerencias

Proceso histórico de revisión de la ISO 9001:2008 hasta la versión 2015

Como es sabido, las normas internacionales ISO del SGC se revisan al menos cada 5 años aunque se torna un proceso largo ya que requiere del consenso de los miembros de ISO. Desde ISO 9001:2008 se pasó por 6 etapas antes de su versión 2015: propuesta, preparación, comité, consulta, aprobación y, finalmente, publicación. El proceso de revisión comenzó con la primera etapa, llamada etapa de propuesta. La propuesta para esta nueva edición se aprobó en 2012, cuando los miembros del ISO/ TC 176 Subcomité 2 votaron sobre: i)

continuar con el documento como está vigente, ii) revisar y hacer cambios al documento vigente, iii) retirar o eliminar el documento. Tras la aprobación fue necesario crear un grupo de trabajo para la puesta en marcha de la revisión. En este caso, para la edición ISO 9001:2015 se creó el grupo de trabajo WG24. Sus primeras reuniones fueron en Bilbao y San Petersburgo, en junio y noviembre de 2012 en las que el tema principal de debate fue la nueva norma. En diciembre de 2012 se obtuvo el borrador inicial o Working Draft (WD) que recogió los inputs que consultaron con un estimado de 12000 usuarios de la norma. La culminación de la etapa anterior dio paso a esta nueva fase en la que un grupo de expertos elaboró un borrador denominado Committe Draft (CD). Este documento se distribuyó con el objetivo de reunir observaciones, comentarios, objeciones, que pudieran surgir de los planteamientos en las etapas previas. El borrador se sometió a voto y hasta que no se alcanzó un consenso sobre el contenido técnico no se pasó a la siguiente etapa. En marzo de 2013, en Bello Horizonte (Brasil), se generó el ISO/CD 9001 y tras la recepción de sus comentarios se sometió a voto, dando como resultado su aprobación.

Cuando se dio el consenso del comité sobre el ISO/CD 9001, se dio el siguiente paso a la etapa de consulta. El borrador se presentó como Proyecto de Norma Internacional (DIS) y de nuevo se distribuyó a todos los organismos miembros de ISO para recoger comentarios, observaciones, objeciones, que con un plazo de 5 meses, debieron ser analizados. Esta etapa se dio por concluida cuando en la votación: i) una mayoría de dos tercios de los miembros del TC/CS estuvo a favor, ii) no hubiese más de una cuarta parte del total de los votos emitidos en contra. En abril de 2014 se presentó el ISO/DIS 9001 y en noviembre del mismo año ISO comunicaba la aprobación del documento. El resultado de la etapa de consulta se encaminó a la elaboración del Proyecto Final de Norma Internacional (FDIS). Este último borrador, antes de la publicación final de la norma, debió ser distribuido al igual que los anteriores para conseguir un sí o un

no final para cerrar la revisión de la norma. Esta etapa finalizó en junio de 2015, cuando se publicó el FDIS (Nudel, 2015)

La publicación de la norma ISO 9001:2015 supuso el punto y final al proceso de revisión. Para ello se requirió que el Proyecto Final de Norma Internacional se aprobara. El texto definitivo se aprobó el 10 de septiembre de 2015, para finalmente ser publicado como Norma Internacional el 23 septiembre de 2015.

Anexo SL fundamento del HIGH STRUCTURE LEVEL (HSL)

El Anexo SL es un documento publicado a finales del 2012, que tiene gran impacto en organizaciones, consultores, organismos de acreditación, auditores y redactores de normas del SGC. Toda la gama de normas ISO que se publiquen o revisen a partir de la publicación del Anexo SL deben de hacerlo bajo esta guía. " El Anexo SL constituye el pilar actual de la normalización de los estándares del SGC para lograr una estructura uniforme, un marco de sistemas de gestión genérico, que sea más fácil de manejar y otorgue un beneficio de negocio a aquellas empresas que cuentan con varios sistemas de gestión integrados. En el futuro toda norma del SGC debe ser coherente y compatible, mediante una misma estructura además de tener, un texto idéntico y criterios comunes respecto a términos y definiciones empleadas (Rojo, 2015). El fin principal del Anexo SL es mejorar la coherencia y armonización de las normas del SGC ISO, proporcionando una estructura de alto nivel, texto básico idéntico y términos comunes y definiciones básicas.

El objetivo es que todas las normas de sistemas de gestión ISO estén alineadas, cohesionadas y que la compatibilidad de las mismas se mejore. Este enfoque común a las nuevas normas del SGC y a las futuras revisiones de las ya existentes incrementará el valor de las mismas a los usuarios. Será especialmente útil para aquellas organizaciones que opten por operar con un SGC integrado pudiendo así satisfacer las necesidades de dos o más normas de sistemas de gestión de forma simultánea. El Anexo SL define la estructura y los capítulos de la

nueva norma del SGC definiendo la denominada Estructura de Alto Nivel (HSL), que se compone de:

Cláusula 1 - Alcance

El alcance es específico para cada disciplina, probablemente con algún texto idéntico. Definirá los resultados esperados de la norma del SGC.

Cláusula 2 - Referencias normativas

Cada disciplina contendrá la normativa específica que sea aplicable.

Cláusula 3 - Términos y definiciones

Incluye los términos y definiciones comunes básicas más las propias de cada disciplina. Estos conceptos constituyen una parte integral del texto común para las normas del SGC.

Cláusula 4 - Contexto de la organización

La organización, en particular la Alta Dirección, determinará las cuestiones que desea resolver, planteará cuáles son los impactos que genera y obtendrá los resultados esperados. Para ello este capítulo habla sobre la necesidad de comprender la organización y su contexto, comprender las necesidades y expectativas de las partes interesadas y determinar el ámbito de aplicación del SGC.

Cláusula 5 - Liderazgo

El liderazgo se presenta como una reiteración de las políticas, funciones, responsabilidades y autoridades de la organización. Esta cláusula aporta protagonismo a la alta dirección que a partir de ahora deberá tener mayor nivel de participación en el SGC. En este punto se considera la horizontalidad de acciones y procederes. Entre las responsabilidades de esta figura está la de informar a todos los miembros de la organización de la importancia del SGC y fomentar la participación.

Cláusula 6 - Planificación

Esta cláusula incluye el carácter preventivo de los sistemas de gestión, trata los riesgos y oportunidades que enfrenta la organización. La planificación abordará qué, quién, cómo y cuándo. Proporciona más facilidad de comprensión a la acción preventiva y correctiva.

Cláusula 7 - Soporte (Apoyo)

Habla de aspectos como recursos, competencia, conciencia, comunicación o información documentada, que constituyen el apoyo necesario para cumplir las metas de la organización.

Cláusula 8 - Operación

Es la cláusula en la que la organización planifica y controla sus procesos interno y externos, los cambios que se produzcan y las consecuencias no deseadas de los mismos. Es la cláusula más corta pero la que cuenta con mayor desempeño. Está basada, como todas las normas ISO, en el ciclo de E. Deming PDCA. Cabe recordar los fundamentos de este planteamiento: i) Plan: Contexto de la organización. Liderazgo. Planificación, ii) Do: Soporte. Operación, iii) Check: Evaluación del desempeño, iv) Act: Mejora

Cláusula 9 - Evaluación del desempeño

Aquí se trata el seguimiento, medición, análisis y evaluación, auditoría interna y revisión por la dirección. Es decir, esta cláusula define el momento de comprobar el rendimiento, de determinar qué, cómo y cuándo supervisar o medir algo. En las auditorías internas, por su parte, obtenemos información sobre si el SGC se adapta a los requisitos de la organización y la norma se aplica eficazmente.

Cláusula 10 -Mejora

Aborda las no conformidades, acciones correctivas y mejora continua. El SGC bajo ISO 9001:2015 permite sistemáticamente afrontar no conformidades y emprender acciones correctivas.

Principios de la calidad del SGC ISO 9001:2015

Un principio de SGC se puede definir como una regla básica utilizada para dirigir y operar una organización. Se enfoca en la mejora continua (Kaizen) del desempeño a largo plazo, enfocándose en los clientes y determinando las necesidades de todas las partes interesadas. Los principios del SGC descritos en la Norma ISO 9001:2015, publicada el 15 de septiembre de 2015 incluyen una declaración de cada principio, una justificación de la importancia en la organización. Con la nueva versión, los tradicionales 8 principios de gestión de la calidad anterior pasan a ser 7. Los 7 principios de la gestión de la calidad en los que se basa la familia de normas ISO 9001 a partir de la publicación de ISO 9001:2015 son:

Enfoque al cliente

- *Declaración:* La gestión de la calidad está centrada en cumplir los requisitos del cliente y esforzarse en superar sus expectativas.
- *Justificación:* El éxito sostenido se alcanza cuando la organización atrae y conserva la confianza de los clientes y de otras partes interesadas de las que dependa. Cada aspecto de la interacción del cliente proporciona una oportunidad de crear más valor para él. Entender las necesidades actuales y futuras tanto de los clientes como de otras partes interesadas contribuye al éxito sostenido de una organización.

Liderazgo

- *Declaración:* Los líderes de las organizaciones establecen la unidad de propósito y la dirección, y crean condiciones para que el resto de personas se impliquen en la consecución de los objetivos de la calidad de la organización.

- *Justificación:* La creación de la unidad de propósito, la dirección y la implicación hacen posible que una organización sincronice sus estrategias, políticas, procesos y recursos con el fin de lograr sus objetivos.

Participación del personal

- *Declaración:* Todas las personas que componen la organización sean competentes y estén facultadas e implicadas en agregar valor.
- *Justificación:* Para gestionar una organización de manera eficaz y eficiente, es importante incluir a todas las personas de todos los niveles. El reconocimiento, el empoderamiento y el aumento de las habilidades y conocimientos facilitan la inclusión de las personas en el logro de los objetivos de la organización.

Enfoque basado en procesos

- *Declaración:* El hecho de entender y gestionar las actividades como procesos interrelacionados que conforman un sistema coherente, hace que se obtengan resultados afines y previsibles de una forma más eficaz y eficiente.
- *Justificación:* El SGC se compone de procesos interrelacionados. Entender cómo este sistema produce los resultados, incluyendo todos sus procesos, recursos, controles e interacciones, permite a la organización optimizar su desempeño.

Mejora

- *Declaración:* Para que una organización alcance el éxito se debe poner especial énfasis y centrar sus esfuerzos en la mejora.
- *Justificación:* La mejora continua (Kaizen) es esencial para que una organización mantenga los niveles actuales de desempeño, para que

reaccione a los cambios en sus condiciones internas y externas y para que cree nuevas oportunidades.

Toma de decisiones basada en la evidencia

- *Declaración:* Las decisiones que se toman fundamentadas en el análisis y evaluación de datos e información tienen una mayor probabilidad de producir resultados esperados y deseados.
- *Justificación:* La toma de decisiones es un proceso complejo, y siempre implica cierta incertidumbre. Suele implicar múltiples tipos y fuentes de elementos de entrada, así como su interpretación. Es importante entender las relaciones de causa y efecto y las consecuencias potencialmente no previstas. El análisis de los hechos, de la evidencia y de los datos conduce a una mayor objetividad y confianza en las decisiones tomadas.

Gestión de las relaciones

- *Declaración:* La gestión de las relaciones con las partes interesadas, como por ejemplo con los proveedores, logran en éxito sostenido de la organización.
- *Justificación:* Las partes interesadas influyen en el desempeño de una organización. Es más fácil lograr el éxito sostenido cuando una organización gestiona las relaciones con sus partes interesadas, así consigue optimizar el impacto en su desempeño.

Cambios de la transición ISO 9001:2008 hacia la versión ISO 9001:2015

La decisión de actualizar el estándar ISO 9001 estuvo motivada por la necesidad de adaptarlo a la realidad actual de las organizaciones, crear una nueva estructura base para el compendio de normas derivadas y actualizar su vocabulario. A diferencia de su antecesora, ISO 9001:2008, que no presentó

cambios notables, ISO 9001:2015 ha incorporado cambios que harán que el SGC asimile modificaciones. Los cambios que tendrán que afrontar las organizaciones en cuanto a su gestión de la calidad son:

Énfasis en el enfoque basado en procesos

En la edición del 2015 este concepto está elevado a sub-cláusula, ocupando el numeral 4.4 “Sistema de Gestión de la Calidad y sus Procesos”. Este capítulo, contiene diez requisitos que podemos calificar como esenciales para comprender dicho el enfoque. El enfoque basado en procesos es una herramienta perfecta para gestionar y organizar las actividades de una organización, además permite crear valor para el cliente y otras partes interesadas. Las organizaciones suelen estar estructuradas en unidades funcionales, y su gestión viene siendo vertical, lo cual implica que la responsabilidad de los resultados obtenidos esté dividida entre dichas unidades funcionales. El enfoque basado en procesos que promueve ISO 9001 busca dejar de lado esta gestión vertical e introducir la gestión horizontal. Lo que se consigue con todo esto es cruzar barreras entre las unidades funcionales y unificar sus enfoques hacia las principales metas de la organización. La principal ventaja del enfoque basado en procesos en el SGC, reside en la gestión y control de cada una de las interacciones entre los procesos y las jerarquías funcionales de la organización.

Análisis del contexto de la organización

El contexto de la organización es un apartado novedoso, se aloja en el numeral 4, y nos habla de la necesidad de considerar el contexto socio-económico de la organización y su relación con las partes interesadas, tanto internas como externas. En este capítulo se expresa la necesidad de analizar el contexto de la organización, su visión, misión, amenazas y oportunidades, debilidades y fortalezas, para identificar problemas y necesidades que puedan causar impacto en la planificación del SGC.

Se compone de 4 sub-apartados: i) Comprensión de la organización y su contexto, ii) Comprensión de las necesidades y expectativas de las partes interesadas, iii) Determinación del alcance del SGC, iv) El SGC y todos sus procesos.

La principal novedad de este capítulo está expresada en la necesidad de determinar las cuestiones externas e internas relevantes para el propósito de la organización y su dirección estratégica y que puede afectar a su capacidad para lograr el resultado deseado en el SGC. Cuando se habla del contexto externo se refiere a tendencias sociales, políticas, económicas, cambios tecnológicos, tendencias de mercado, cambios legales, respecto al contexto interno se refiere a valores, conocimientos, desempeño, cultura organizacional.

Pensamiento basado en el riesgo

Una novedad de ISO 9001:2015 es la introducción del concepto de pensamiento basado en el riesgo. El riesgo es el efecto de la incertidumbre y es una desviación respecto de un resultado esperado. Este concepto siempre ha estado implícito en la norma ISO 9001, aunque la nueva edición ISO 9001:2015 lo hace aún más destacable y lo incorpora en todo el SGC, estando presente en el establecimiento, implementación, mantenimiento y mejora del mismo. En ISO 9001:2015, el riesgo se considera a lo largo de toda la norma, haciendo de la acción preventiva parte de la planificación estratégica. " Voluntariamente se puede desarrollar un enfoque basado en el riesgo mayor a lo que requiere ISO y adoptar por ejemplo ISO 31000.

Esta norma, no certificable, proporciona directrices sobre la gestión de riesgos de manera formal. Existen igualmente otras metodologías, cada organización podrá emplear la que mejor se ajuste a sus necesidades. No todos los procesos del SGC representan el mismo nivel de riesgo sobre la capacidad de la organización para cumplir sus objetivos, además las consecuencias del proceso en el producto, servicio o no conformidades del sistema no son las mismas para

todas las organizaciones. No todos los procesos son igual de críticos para la gestión del riesgo, ni un mismo riesgo es igual de significativo para todas las organizaciones (ISO 31000, 2015)

Desaparece el concepto de acción preventiva

Este término no aparece junto a las acciones correctivas y no conformidades en el texto de ISO 9001:2015. La Estructura de Alto Nivel que presentan las nuevas normas no incluye ninguna cláusula que otorgue requisitos específicos para la acción preventiva. El motivo de esto es que uno de los propósitos fundamentales de un SGC es el de actuar como herramienta preventiva. Como consecuencia se requiere una evaluación de cuestiones externas e internas relevantes para el propósito de una organización y que afectan a su capacidad para lograr los resultados previstos, y determinar los riesgos y oportunidades. Aquí se contemplan los requisitos 4.1 y 6.1, ambos cubren el concepto de acción preventiva y ayudan a tener una visión más amplia para analizar riesgos y oportunidades.

No solo se habla de clientes, sino de partes interesadas

ISO 9001:2015 establece los requisitos para dar respuesta a las necesidades y expectativas de estas partes interesadas. El numeral 4.2 de la norma, “Comprensión de las necesidades y expectativas de las partes interesadas” establece que la organización deberá determinar tanto las partes interesadas como sus requisitos. Las partes interesadas a tener en cuenta son aquellas que potencialmente puedan impactar en la capacidad de la organización para proporcionar productos y servicios que cumplan con los requisitos, pueden ser clientes, usuarios, socios, personas de la organización, proveedores externos, sindicatos, gobierno. Un buen momento para revisar la información sobre las partes interesadas es la Revisión por la Dirección, sobre todo en empresas que no cuentan con procesos formales de planificación estratégica.

Concepto de información documentada

A lo largo de todo el texto de la norma ISO 9001:2015 se habla de información documentada, desaparecen los términos documentos y registros. La información documentada hace referencia a toda aquella información requerida para controlar y mantener determinados aspectos en una organización, así como al medio en el que está contenida. En el capítulo 7.5 se encuentran las indicaciones para crear y actualizar esta información y controlarla. Se trata de un apartado nuevo que sustituye al que era el 4.2 anterior. Cabe resaltar que ISO 9001:2015 no exige Manual de la Calidad ni procedimientos documentados, aunque esto no quiere decir que las organizaciones que se sientan cómodas con ellos tengan que dejar de usarlos.

No es exigible el Representante de la Dirección

En la versión ISO 9001:2015 no se exige un representante de la dirección. Le da especial importancia a que es la Alta Dirección la que debe rendir cuentas sobre el SGC. El capítulo dedicado al papel de la Alta Dirección es el número 5 “Liderazgo”. Se trata de un liderazgo y un compromiso con el SGC y con el cliente. ISO pretende que la Alta Dirección se destaque más en el sistema de gestión, conociendo a su cliente y demostrando su liderazgo, y determine los riesgos y oportunidades que puedan afectar a la conformidad de productos y servicios. La cuestión que surge con todo esto es qué hacer con el representante de la dirección.

Las organizaciones pueden optar por eliminar el rol del representante de la dirección, asumiendo la Alta Dirección el liderazgo del sistema y existiendo un cargo de “gestor” del mismo. Las acciones que requieren del representante de la dirección en ISO 9001:2008 no desaparecen al desaparecer este rol, siguen y lo asume la Alta Dirección. No es obligatorio eliminar el rol de representante de la dirección si este tiene valor agregado en la compañía. Lo importante es definir un método que asegure que los líderes de la compañía gestionan los requisitos característicos del rol del representante de la dirección en ISO 9001:2015.

Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento se incluye en la nueva ISO 9001:2015 en el capítulo 7.1.6 “Conocimientos de la organización”. Es un apartado nuevo en esta norma en el que se señala que la organización debe determinar el conocimiento necesario para la operación del SGC, y así asegurar la conformidad de los productos y servicios y mejorar la satisfacción del cliente. La organización tendrá que mantener, proteger y asegurar la disponibilidad de este conocimiento, por ejemplo mediante una base de datos en la que se incluyan documentos, capacidades, experiencias, conocimiento de los empleados. Este conocimiento tiene que ser tenido en cuenta a la hora de afrontar los cambios en la organización.

Mayor énfasis en los procesos externalizados

Los procesos externalizados son aspectos destacables del capítulo 8, concretamente se controlan bajo el apartado 8.4 “Control de los procesos, productos y servicios suministrados externamente”. La norma, habla de organizaciones ajenas a la nuestra que pueden realizar productos o prestar servicios en nuestro nombre, es decir trata “ la subcontratación de procesos o subprocesos. Al fin y al cabo se trata de una ampliación del concepto de proveedores, que en ISO 9001:2008 solo se trataban como meros suministradores de productos o servicios (outsourcing) (Olivar, 2014). Los criterios de evaluación de proveedores no serán los mismos para todos, dependerá de su criticidad en el negocio y de la fiabilidad del proveedor. Con ISO 9001:2015 las organizaciones deben tratar a estos proveedores como compañeros y realizar una gestión conjunta. No obstante los proveedores no dejan de ser una parte interesada, y como tal se les debe aplicar los conceptos de este grupo.

Validar la competencia del personal

La competencia se define como la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades para lograr los resultados deseados. El objetivo de ISO al hablar de

competencia del personal es que cada miembro de la organización pueda demostrar capacidad de saber aplicar conocimientos. Para ello es preciso definir los puestos de trabajo críticos y hacer criterios de validación que aseguren esa competencia. ISO 9001:2015 le dedica un capítulo para abordar este tema, específicamente el 7.2 “Competencia”. La nueva norma considera a las personas como parte de los procesos de apoyo, las incluye como parte del capital del SGC. Con este concepto lo importante no es solamente identificar los perfiles de cargo, el plan de capacitación, la ficha de personal y tener las actas de formación, sino asegurar que todas las tareas que implican procesos clave están cubiertas con el conocimiento del personal que se posee actualmente y validar su competencia.

Pasos para la adaptación de la ISO 9001:2008 hacia ISO 9001:2015

El Foro Internacional de Acreditación (IAF) en colaboración con ISO / TC 176 / SC 2 / WG 23 ha elaborado un documento que sirve como guía y asesoramiento en acuerdos de transición que deben tenerse en cuenta antes de implementar la norma ISO 9001:2015. El Foro Internacional de Acreditación (IAF) y el Comité de ISO sobre la conformidad de Evaluación (CASCO) han acordado un período de transición de 3 años a partir de la fecha de publicación de la norma ISO 9001:2015, ocurrida el 23 de septiembre de 2015.

Los Organismos de Certificación no pueden conceder ninguna certificación hasta que no estén completamente acreditados para ello. Tal acreditación puede conseguirse desde el 23 de septiembre. Aproximadamente, 18 meses después de la publicación de la nueva versión de ISO 9001 no se podrá certificar a ninguna organización según la versión 2008.

Las organizaciones que vayan a renovar su certificación pueden hacerlo siguiendo a ISO 9001:2008. Tres años después (36 meses) de la publicación del estándar ISO 9001:2015, la versión 2008 dejará de ser válida y todos los certificados que existan en base a ella quedarán anulados. Todo esto se traduce,

en que los 3 años de transición han comenzado el 23 septiembre de 2015 y terminarán el 23 de septiembre de 2018. Tras septiembre de 2018 las certificaciones de ISO 9001:2008 dejarán de ser válidas, y a partir de marzo de 2017 todas las certificaciones de Sistemas de Gestión de la Calidad deben realizarse respecto a ISO 9001:2015. Las organizaciones certificadas en ISO 9001:2008 y que tengan que afrontar la transición hacia la nueva versión deberán, para hacer más fácil dicha labor, seguir la sugerencia del Foro Internacional de Acreditación, IAF, en colaboración con ISO, mediante un documento que sirve de guía y que establece una serie de recomendaciones.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Luego de presentar esta indagación documental acerca de la nueva versión ISO del SGC, que en definitiva se pondrá en marcha a nivel mundial, en septiembre de 2018, es importante destacar que el Comité Técnico 176 de la Organización Internacional para la Normalización inició sus trabajos de análisis y transformación de la norma ISO 9001:2008, en la que estuvieron involucrados numerosos especialistas y organismos certificadores en el año 2013, con el fin de emitir un borrador, el cual desembocó en la versión ISO 9001:2015, que incluye cambios notables como:

- Una perspectiva más suavizada en términos de diseño.
- Un refuerzo del enfoque basado en procesos.
- La eliminación del manual de calidad y del representante de la dirección.
- La necesidad de un análisis del contexto de la organización.
- Un sistema de documentación más flexible.
- Los principios de la calidad pasan a ser 7.
- La estructura de la norma pasa a tener 10 secciones o capítulos.
- Ajustes de terminología.

Se destaca especialmente la importancia de considerar el riesgo y sus elementos en toda la estrategia del SGC. Esto hace necesario que las organizaciones vayan identificando por adelantado los riesgos que tengan en sus sistemas y las estrategias a poner en marcha para mitigarlos o eliminarlos.

Se sugiere que las organizaciones interesadas en la implantación de la nueva ISO 9001:2015 para un SGC, adopten medidas de cambio como las que siguen:

- Identificar las deficiencias de la organización para abordarlas y hacer más eficaz la implantación de los nuevos requisitos.
- Desarrollar un plan de implementación.
- Proporcionar capacitación y sensibilización a las partes interesadas que tienen influencia en la eficacia de la organización.
- Actualizar el Sistema de Gestión de la Calidad de la organización para cumplir con los nuevos requisitos y proporcionar un sistema funcional.
- Contactar con el Organismo de Certificación pertinente para solucionar posibles problemas y acordar los pasos necesarios para la transición.

Además, se recomienda que una vez superada la etapa de adaptación, las organizaciones se familiaricen con la norma ISO 31000 Gestión de riesgo - Principios y directrices, pues establece los principios, el marco y proceso para la gestión de riesgos, y da un vistazo hacia la arquitectura del nuevo estándar ISO 9001. Así como también, en caso de la búsqueda de un Sistema de Gestión Integrado de Normas ISO, se prevea el uso de la Estructura de Alto Nivel establecida en el Anexo SL (Cerecedo, 2015)

REFERENCIAS

ISO 31000. (2015) [Documento en línea] Disponible en: [http://www.criptored.upm.es/descarga/ISO 31000 riesgos corporativos.pdf](http://www.criptored.upm.es/descarga/ISO_31000_riesgos_corporativos.pdf), pp. 25-31. [[Consulta: 2017, Enero 12]]

Cerecedo, L. (2015) Norma ISO 9001:2015 ¿Qué esperar y cómo anticiparse?
pp. 15-17.

Nudel, G. (2015) *ISO 9001:2015 El Futuro de la Calidad*. pp. 32-48.

Olivar, J. (2014) Aseguramiento de la Calidad de Producto mediante ISO 9001-2008. *CONHISREMI*, ISSN: 1690-7760. N° 2, Vol. 12. REVENCYT, OEI, DOAJ LATINDEX, pp. 8-10.

Rojo, A. (2015) ISO 9001:2015 Los Ejes de la Revisión. pp. 23-30.

Metacognición: estrategia o proceso cognitivo

Metacognition: strategy or cognitive process

Métacognition: stratégie ou processus cognitif

Delia Mera Mendes

deliamera@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

La metacognición representa un término complejo que se utiliza para indicar la serie de operaciones mentales y herramientas intelectuales que realiza y emplea una persona en el procesamiento de la información, así como en el conocimiento, control y autorregulación de sus funciones cognoscitivas. A través del presente ensayo se pretende realizar una revisión teórica del concepto, así como presentar y repensar acerca de su concepción e instrumentación como proceso cognitivo de alto nivel o como estrategia. Vista de la primera forma, le permite al sujeto conocer y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje en la ejecución de distintas tareas; mientras que de la segunda manera, le permitirá estructurar su acción conociendo el trabajo a realizar, planificando, supervisando y evaluando su desempeño, controlando y regulando su cognición o pensamiento, para generar conocimiento profundo en su área de estudio.

Palabras clave: metacognición, procesos cognitivos, estrategias metacognitivas.

ABSTRACT

Metacognition represents a complex term that is used to indicate the series of mental operations and intellectual tools that a person performs and employs in the processing of information, as well as in the knowledge, control and self-regulation of their cognitive functions. Through this essay, we intend to carry out a theoretical review of the concept, as well as present and rethink about its conception and instrumentation as a high-level cognitive process or as a strategy. View of the first

form, allows the subject to know and reflect on their own learning processes in the execution of different tasks; while in the second way, it will allow you to structure your action knowing the work to be done, planning, supervising and evaluating your performance, controlling and regulating your cognition or thinking, to generate deep knowledge in your area of study.

Key words: metacognition, cognitive processes, metacognitive strategies

RÉSUMÉ

La métacognition est un terme complexe utilisé pour indiquer la série d'opérations mentales et d'outils intellectuels qu'une personne réalise et utilise dans le traitement de l'information, ainsi que dans la connaissance, le contrôle et la maîtrise de ses fonctions cognitives. À travers cet essai, nous avons l'intention de procéder à une révision théorique du concept, ainsi que de présenter et de repenser sa conception et son instrumentation en tant que processus cognitif de haut niveau ou en tant que stratégie. Vue de la première forme, permet au sujet de connaître et de réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage dans l'exécution de différentes tâches; dans un deuxième temps, cela vous permettra de structurer votre action en sachant le travail à effectuer, de planifier, superviser et évaluer votre performance, de contrôler et de réguler votre cognition ou votre pensée, afin de générer des connaissances approfondies dans votre domaine d'étude.

Mots-cles: métacognition, processus cognitifs, stratégies métacognitives

INTRODUCCIÓN

La educación es el centro de la evolución del ser humano, ya que a través de ella las personas transmiten sus saberes y aseguran la continuidad de la humanidad y civilización, es una construcción social que “asegura la conservación de la cultura” (Klimenko y Álvarez, 2009, p.12). Así, la educación cumple el papel formador del ser humano a través del cual se logran ciertos objetivos determinados por la cultura e historia circundantes a las personas. Desde la escolarización, permitirá alcanzar logros para avanzar en distintas áreas, obteniendo conocimientos cada vez más avanzados y complejos que le ayudarán a desarrollarse en distintos espacios a través de diversas tareas.

Es por ello que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pone en evidencia la necesidad del uso de estrategias y procesos cognitivos que permitan a la persona manejar sus conocimientos de forma precisa en tareas determinadas. Así, priorizando el aprendizaje, se habla del “aprender a aprender” que enfatiza el proceso que sigue el estudiante para lograr ciertos objetivos, donde el docente y la escuela generan un ambiente para que él sea autónomo y desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo sobre sus propios procesos (Mayor, Suengas y González, 1995, Carretero, 1993, Coll y Martí, 1999) Por un lado en el proceso educativo el estudiante evidencia los procesos cognitivos o de pensamiento que necesita para desempeñarse en un área determinada; y por el otro lado, para lograr objetivos en las tareas ejecutadas, el estudiante pone en marcha estrategias a través de las cuales dirige sus acciones de forma planificada.

Estas estrategias han sido abordadas por distintos autores, quienes han elaborado su clasificación de acuerdo a diversos contextos de estudio, por ejemplo, Pintrich y García (1993) quienes mencionan las estrategias cognitivas (repaso, elaboración y organización de la información, pensamiento crítico), estrategias metacognitivas (planificación, control y regulación del aprendizaje) y estrategias de regulación de recursos (organización de tiempo y ambiente, regulación del esfuerzo y ayuda).

En el caso de Beltrán (1995) menciona las estrategias de apoyo, que son la base del proceso de aprendizaje, proporcionan competencias al alumno para desenvolverse en el medio educativo en cuanto a motivación, actitudes y afecto; las estrategias de procesamiento que le permiten codificar, comprender y retener la información para reproducirla; las estrategias de personalización, relacionadas con el pensamiento crítico, reflexivo y la creatividad, y las estrategias metacognitivas, que permiten planificar y supervisar la acción de las estrategias cognitivas, así como supervisar y evaluar cuál estrategia es más adecuada para emplearla en una tarea determinada.

A su vez, Poggioli (2009) establece estrategias de aprendizaje, estrategias adquisición de conocimiento, estrategias de estudio y ayudas anexas, estrategias metacognoscitivas, estrategias de resolución de problemas, estrategias de evaluación y estrategias de apoyo y motivacionales. Un aspecto coincidente entre los autores es la importancia de la reflexión cognitiva para generar un aprendizaje estratégico y significativo, así, la metacognición juega ese papel de pensar sobre el pensar.

Por ello es importante hacer la distinción entre cognición y metacognición. De acuerdo con Vigotsky (1995), la cognición hace referencia a la adquisición automática del conocimiento, mientras que la metacognición refleja el control activo y consciente de ese conocimiento. Para Piaget (1983) la cognición implica el uso de las facultades mentales en pro de saber la naturaleza de lo captado en el medio circundante y sus relaciones, creando o modificando los esquemas existentes a través del doble proceso de asimilación y acomodación.

La cognición le permite a la persona percibir su entorno, aprender, recordar o evocar, comunicarse, resolver problemas. Puede verse como la capacidad de obtener información del entorno, procesarla, interpretarla dándole un significado particular (Sanmarti, Jorba e Ibáñez, 1999, Poggioli, 2009, García, 1991). La cognición “empieza con intuiciones y sensaciones, sigue con percepciones, prosigue con representaciones y termina convirtiéndose en conocimiento” (Becerra, 2002, p. 48)

El termino metacognición (meta, prefijo que denota cambio, transformación, compañía) ha sido empleado para designar la cognición acerca de la cognición; se utiliza para designar las operaciones cognoscitivas que realiza una persona y que le ayudan a conocer cómo procesa y emplea la información en una tarea determinada, permitiéndole además autorregular sus funciones intelectuales (Flavell, 1971). Es decir, ha sido una denominación amplia y profundamente estudiada ya que a través de ella la persona tiene conciencia de qué y cómo

piensa, así como los elementos que pueden utilizar para que su pensamiento sea significativo.

Desde la perspectiva cognitiva constituye un concepto importante que ha tenido gran atención por parte de los estudiosos, ya que la misma se dirige a investigar, “analizar y comprender cómo la información que se recibe, se procesa y se estructura en el sistema de memoria” (Poggioli, 2009, p. 11).

Literalmente metacognición hace referencia al “conocimiento acerca del conocimiento”, se relaciona con la representación que se hace la mente acerca de sus propios estados. Según Perinat (2007) expone que el término pertenece, dentro de la tradición filosófica, a aquella que mantenía el “conócete a ti mismo”, es un término que tiene que ver con la conciencia o ser consciente de sí, hace referencia a la reflexión como la contemplación de los procesos mentales propios como una forma de metacognición. El autor señala que la metacognición engloba tanto el conocimiento racional como el social, siendo el primero el que retrata el mundo material y el segundo incluye la identidad y representación de uno mismo.

Con este artículo se pretende hacer una revisión teórica del término metacognición, su evolución y cómo se concibe, tomando en cuenta su aplicación como estrategia y como proceso cognitivo de alto nivel.

La metacognición como proceso cognitivo

Un proceso cognitivo puede definirse como el “proceso de pensamiento cuyo contenido informacional y trasfondo ideativo se constituye a partir de cierta intencionalidad o expectativa” (Becerra, 2002, p. 201) esto conlleva una valoración y acción de las operaciones mentales que la persona ejerce en una determinada tarea, así como de su contextualización e interpretación.

Autores de tradición académica en el área como Vigotsky (1995) y más actual como Ríos (2014) explican la diferencia entre procesos cognitivos básicos y

procesos cognitivos de alto nivel, siendo los primeros los que le permiten a la persona interactuar con su entorno, procesar la información y lograr el conocimiento, también llamadas funciones cognitivas, constituyen la base del conocimiento, entre ellos se encuentran la percepción, comparación, clasificación, definición, análisis, síntesis, memorización, inferencia y seguir instrucciones.

En cambio los procesos cognitivos superiores, complejos o de alto nivel, conllevan el uso de un conjunto de procesos cognitivos básicos en la ejecución de una tarea, requieren un esfuerzo mental más profundo y un procesamiento de la información más complejo, entre ellos están el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia, la metacognición, ya que “estos abarcan la capacidad para tomar decisiones, para resolver problemas y para el pensamiento crítico y creativo” (Ríos, 2014, p. 81)

Visto como proceso cognitivo de alto nivel, el término metacognición ha pasado por un amplio estudio que abarca autores como Tulving y Madigan (en Tulving, 1983), Flavell (1971) Chadwick (1985) Wellman (1985), Yussen (1985) Beltrán (1993), Ríos (2014) Poggioli (2009) entre otros

Tulving y Madigan (en Tulving, 1983) consideraron que existe relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que tiene la persona en cuanto a sus procesos de memoria, de acuerdo con ellos, la persona tiene conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos y en ese sentido criticaron las investigaciones realizadas hasta ese momento que estaban dirigidas exclusivamente a la memoria y hacia su funcionamiento o metamemoria.

Flavell (1971) acuña el término metamemoria vinculándolo con los términos metacompreensión y metacognición. Inició el estudio de la memoria en niños, investigando lo que conocen acerca de su propia memoria, analizando sus reflexiones sobre sus procesos. Para este autor, la metacognición hace referencia al conocimiento que se tiene de uno mismo relativo a los propios procesos y

productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos, posteriormente en 1979 involucra en su definición aspectos como motivación y afecto.

Un importante aporte lo realiza en varios años de trabajo, logrando concebir la metacognición como el conocimiento que posee una persona sobre sus procesos y productos cognitivos, lo cual implica un examen continuo de la organización de esos procesos y su relación con los fines específicos a los cuales está dirigido en una tarea de aprendizaje determinada. Estableció dos tipos de metacognición: conocimiento de la propia cognición y regulación del pensamiento, al igual que las modalidades de la metacognición; metaatención y metamemoria.

Para este autor, pionero en la investigación de la metacognición, en primera instancia, en cuanto al conocimiento de la cognición (metacognición de los procesos y productos del conocimiento) la metacognición abarca elementos como son: conocimiento de qué, cuándo y dónde, así como la noción del cómo y las variables de: persona, tarea, estrategia y ambiente así como las experiencias metacognitivas (Díaz y Hernández, 2001). Así, cuando una persona realiza una tarea, esto le permite conocer qué sabe acerca de la misma, su naturaleza, su grado de dificultad y las estrategias adecuadas para resolverlas en un determinado entorno.

En segunda instancia, en cuanto a la regulación o control del conocimiento o autorregulación, la metacognición abarca tres momentos importantes: la planificación, el monitoreo o supervisión, y la evaluación tanto de procesos como de productos. (Díaz y Hernández, 2001). Así, para que esto suceda, la persona cuando realiza una actividad inicia con la instauración de un plan de acción, identifica posibles estrategias que pondrá en marcha de acuerdo con su adecuación, y así durante su ejecución puede hacer un seguimiento consciente de lo que se hace y de lo que debe hacer de forma estratégica con el fin de lograr su objetivo o meta propuesta en su plan de acción; esto le permitirá verificar posibles errores y adaptar nuevas pautas de acción. En la realización de la tarea como al final de la misma, debe darse la revisión o evaluación, donde la persona

revisa sus acciones y procesos implementados para el logro de las metas que se propuso en el plan de acción inicial.

Nickerson (1984) explica dos dimensiones de la metacognición: por un lado el conocimiento de la cognición, lo que implica no solo el conocimiento de su propio pensamiento sino el conocimiento del pensamiento en general, y por otro lado la capacidad de la persona en el manejo de los recursos cognitivos que posee, así como el monitoreo y evaluación de ese manejo. A diferencia, Chadwick (1985) expone que la metacognición está relacionada con el grado de conciencia que tiene la persona sobre sus procesos y estados cognitivos, así, relaciona dos procesos de relevancia: la metaatención y la metamemoria. El primero tiene que ver con el grado de conciencia de los procesos empleados para adquirir o captar información, mientras que el segundo se relaciona con el grado de conciencia de los procesos implicados en el almacenamiento y recuperación de la información, así como del conocimiento de la información que se encuentra en su almacén.

Para Yussen (1985) la metacognición es una actividad mental, que a través de ella otros procesos mentales pasan a ser objeto de reflexión. Elabora la correspondencia de la metacognición con un conjunto de procesos que son ejercidos sobre la cognición, relacionando la metamemoria con la metacomprensión y la metaatención. Así, la persona es capaz de pensar y reflexionar acerca de las estrategias que mejor le ayudan a recordar, a comprender o a ser selectivo con la información que sea objeto de su interés. Y de acuerdo con Wellman (1985) la metacognición hace referencia a la cognición acerca de la cognición, qué hace la persona al ejecutar sus procesos, qué sabe al respecto y que cree sobre ellos.

Según Weinstein y Mayer (1986) la metacognición está relacionada con el conocimiento que tiene la persona sobre sus propios procesos cognitivos así como el control que ejerce sobre ellos. Relacionan el término con la habilidad para la planificación, monitoreo y evaluación de sus procesos, modificando lo necesario de acuerdo con los resultados que obtenga en la ejecución de una tarea. Para

Haller, Child y Walberg (1988) la metacognición se relaciona con la conciencia que tiene la persona acerca de sus recursos cognitivos, así como de la regulación o monitoreo que ejecuta sobre los mismos. Conlleva el uso de procesos de orden superior que le permiten a la persona manejar sus recursos cognitivos en la ejecución de una tarea, al momento de ejecutar un plan de acción previamente planificado.

En el caso de Campione, Brown y Connell (1989) las investigaciones realizadas hasta el momento estructuraron los elementos a considerar dentro de la metacognición, tomando en cuenta por un lado una dimensión enfocada en el conocimiento consciente que tienen las personas de la cognición, de sí mismas como aprendices, de sus recursos cognitivos para enfrentarse a una tarea determinada y del conocimiento y su estructura en los diferentes espacios donde se desenvuelven. Por otro lado, otra dimensión se enfoca la autorregulación o monitoreo de la propia cognición y junto a esto, la reflexión que hace la persona de su conocimiento y de su proceso para manejarlo.

Según Swanson (1990) la metacognición hace referencia al conocimiento de la persona sobre sus propias actividades de pensamiento así como de aprendizaje, y sobre el control que ejerce sobre ellas. Pero García (1991) relaciona la metacognición se relaciona con el conocimiento tanto de las características como de las limitaciones que tiene la persona acerca de su propia cognición, así como de su habilidad para la regulación y control que puede ejercer sobre sus recursos cognitivos, siendo esta una actividad cognitiva compleja.

Por su parte Burón (1996) también estima que la metacognición conlleva en la persona un marcado conocimiento de qué son las operaciones mentales, cómo se realizan, cuándo pueden usarlas y con cuáles elementos son más operantes. Sin embargo Martí (1999) señala que la metacognición como una habilidad de pensamiento complejo, aumenta con la edad, teniendo lugar a partir de los 6 años, edad escolar, el tiempo estimado cuando los niños son capaces ya de identificar los elementos que le permiten aprender algo nuevo de la mejor manera y a su vez

recordarlo en otra oportunidad. Entre los 6 y 12 años, tienen mayor cantidad de recursos cognitivos que le permiten planificar y usar sus habilidades al momento de enfrentarse a una tarea, tienen la habilidad de captar “en qué consiste pensar y qué diferencia hay entre pensar bien y pensar mal” (Martí, 1999, p. 330).

Apoyando los principios de la metacognición, Hernández (2000) refiere que el conocimiento metacognitivo implica qué saben las personas de sus procesos y productos cognitivos. Y para los autores Panaoura y Philippou (2003) la metacognición hace referencia al conocimiento y monitoreo del propio sistema cognitivo y su funcionamiento, lo consideran como un constructo multidimensional que abarca tanto el conocimiento metacognitivo o conocimiento de la cognición y la (auto)regulación de la cognición.

Estos últimos autores enfatizan que la metacognición no es fácil de medir o cuantificar ya que constituye un proceso mental individual que en muchas ocasiones no se hace explícito a los observadores, esto debido a las dos áreas de investigación distintas que abarca, con las cuales se crea confusión en la definición de los términos y en la interpretación de los resultados, por un lado se le comprende como un cuerpo de conocimiento y entendimiento que refleja la propia cognición (como una actividad mental que implica otros procesos, o estados mentales que hacen objeto de reflexión, pensamiento acerca del pensamiento) y como un proceso que permite regular la propia cognición, es decir, a esos procesos del pensamiento.

La metacognición constituye un constructo complejo que implica el conocimiento que tiene la persona de su cognición y del control que puede ejercer sobre ella para realizar una tarea, para ello combina operaciones intelectuales básicas en pro de procesar la información del medio de le rodea, transformándola con fines determinados y conscientes.

En la tabla 1 se puede visualizar de forma cronológica la concepción de los autores citados sobre el termino metacognición, representando quienes incluyen

elementos o dimensiones del mismo así como sus momentos de ejecución y aspectos relacionados.

Tabla 1. Visión de la metacognición como proceso cognitivo

Autor	Concepción	Elementos o dimensiones	Momentos	Aspectos relacionados
Tulving y Madigan (1969)	Relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que tiene la persona en cuanto a sus procesos de memoria	Conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos		Memoria Conocimiento de sus procesos
Flavell (1971)	Conocimiento que se tiene de uno mismo relativo a los propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos	conocimiento de qué, cuándo y dónde Noción del cómo Variables de: persona, tarea, estrategia y ambiente	Planificación Monitoreo o supervisión Evaluación	Metamemoria Metaatención Metacomprensión Motivación Afecto
Nickerson (1984).	Abarca por un lado el conocimiento de la cognición, lo que implica no solo el conocimiento de su propio pensamiento sino el conocimiento del pensamiento en general, y por otro lado la capacidad de la persona en el manejo de los recursos cognitivos que posee	Conocimiento de la cognición: Conocimiento de su pensamiento Capacidad de manejo de los recursos cognitivos Monitoreo y evaluación	Conocimiento Monitoreo Evaluación	
Chadwick (1985)	Relacionada con el grado de conciencia que tiene la persona sobre sus procesos y estados cognitivos			Meta-atencion Metamemoria

Yussen (1985)	Actividad mental, que a través de ella otros procesos mentales pasan a ser objeto de reflexión.		Metamemoria Metacompreension Metaatencion
Wellman (1985)	Cognición acerca de la cognición, qué hace la persona al ejecutar sus procesos, qué sabe al respecto y que cree sobre ellos.	Conocimiento de procesos	
Weinstein y Mayer (1986)	Conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos así como el control que ejerce sobre ellos.		Planificación, monitoreo y evaluación Habilidades para planificar ,monitorear y evaluar
Haller, Child y Walberg (1988)	Conciencia que tiene la persona acerca de sus recursos cognitivos, así como de la regulación o monitoreo que ejecuta sobre los mismos		Conocimiento Regulación o monitoreo
Campione, Brown y Connell (1989)	Conocimiento consciente que tienen las personas de la cognición, de sí mismas como aprendices, de sus recursos cognitivos para enfrentarse a una tarea determinada y del conocimiento y su estructura en los diferentes espacios.	Conocimiento consciente de la cognición De sus recursos cognitivos y su estructura en los diferentes espacios donde se desenvuelven Autorregulación o monitoreo de su cognición Reflexión de su conocimiento y procesos	
Swanson	Conocimiento de la		

(1990)	persona sobre sus propias actividades de pensamiento así como de aprendizaje, y sobre el control que ejerce sobre ellas.		
García (1991)	Conocimiento tanto de las características como de las limitaciones que tiene la persona acerca de su propia cognición y su habilidad para la regulación y control sobre sus recursos cognitivos		
Burón (1996)	Conocimiento de qué son las operaciones mentales, cómo se realizan, cuándo pueden usarlas y con cuáles elementos son más operantes.		
Martí (1999)	Habilidad de pensamiento complejo que aumenta con la edad		
Hernández (2000)	Implica qué saben las personas de sus procesos y productos cognitivos		
Panaoura y Philippou (2003)	Conocimiento y monitoreo del propio sistema cognitivo y su funcionamiento	Conocimiento metacognitivo Autorregulación de la cognición	Planificación Supervisión Evaluación

La Metacognición como Estrategia

Mayor, Suengas y González (1995) definen estrategia como “el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta” (p. 29). De acuerdo con ellos las estrategias de aprendizaje se caracterizan por establecerse en dicotomías como: consciente (controlada) – inconsciente (automática), autodirigida (individual) – heterodirigida (interactiva), genérica (utilizable en cualquier situación de aprendizaje) – específica (para un tópico restringido).

Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1995) presentan a las estrategias de aprendizaje son aquellos procesos donde el estudiante debe tomar decisiones, conscientemente, en cuanto a los conocimientos específicos necesarios para lograr un objetivo determinado de acuerdo con las características de la situación de aprendizaje. Interpretando a los autores reseñados en el apartado anterior se observa su asunción de la metacognición como un conocimiento del pensamiento;

No obstante, existen autores que la consideran como una estrategia. En este sentido y tomando en cuenta la metacognición como estrategia, Beltrán (1993) razona que para que los procesos cognitivos puedan facilitarse y ser útiles al aprendizaje, deben emplearse en el proceso diferentes estrategias. Estas se evidencian como actividades mentales que pueden facilitar y desarrollar los distintos procesos de aprendizaje en la escuela. De acuerdo con los objetivos y exigencias de una tarea determinada las estrategias permiten procesar, organizar, retener y recuperar la información necesaria para aprender; así como a planificar, regular y evaluar los procesos cognitivos y sus resultados.

El precitado autor a su vez establece el concepto de estrategia, y las identifica como que las mismas permiten organizar las actividades mentales que realiza una persona para mejorar el aprendizaje, tienen un carácter intencional lo cual conlleva un plan de acción, se pueden diferenciar de las técnicas de estudio

porque estas son actividades específicas orientadas al servicio de una o varias estrategias, y están al servicio de los procesos cognitivos que son funcionales, abiertos y operativos.

Beltrán también establece una clasificación de las estrategias de aprendizaje, como son: estrategias de apoyo, estrategias de procesamiento, estrategias de personalización y estrategias metacognitivas, estas permiten planificar y supervisar la acción de las estrategias cognitivas, garantizando el éxito de aprendizajes futuros, ya que le proporcionan a la persona un conocimiento sobre la tarea, qué es y qué se sabe de ella, del mismo modo le permiten supervisar y evaluar cuál estrategia es más adecuada para resolver una tarea determinada y en próximas ejecuciones, llevarla a cabo. Así, refiere que las estrategias metacognitivas se emplean para planificar y supervisar lo que sucede con las estrategias cognitivas.

En este sentido, Carrasco (1997) señala que la metacognición hace referencia especial al conocimiento de “nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el qué); y saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el cómo)” (p. 127).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen diversos factores que pueden ayudar al estudiante en su desempeño académico, y dentro de las estrategias metacognitivas se puede considerar lo propuesto en el tetraedro del aprendizaje derivado de Jenkins (1979) y Brown (1981) (en Poggioli, 2009) como son: características del aprendiz, sus habilidades, conocimientos y actitudes, demandas y criterios de las tareas, el recuerdo, transferencia y reconocimiento, naturaleza de los materiales, su modalidad, estructura física y psicológica y secuenciación, junto a las estrategias de aprendizaje como atención, repaso y elaboración que le permitirán ejecutar una tarea.

Poggioli (2009) señala que las estrategias metacognitivas constituyen en primera instancia el conocimiento sobre el pensamiento, lo cual implica un grado

de conciencia sobre el mismo así como las habilidades necesarias que le ayuden a la persona a controlar sus procesos al pensar; y en segunda instancia una serie de procedimientos que le permiten a la persona un seguimiento y evaluación de sus actividades cognitivas. Para esta autora, la metacognición se define como

El grado de conciencia o el conocimiento de los aprendices sobre sus formas de comprender, aprender, estudiar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria de largo plazo) y la habilidad para controlar y regular esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje (p. 10)

En este sentido la metacognición se manifiesta a través del grado de conciencia de los procesos como atención, memoria, comprensión, aprendizaje y de las estrategias que se emplean en una tarea determinada, en consonancia con las habilidades que le permite controlarlas y regularlas de forma consciente y de forma reflexiva.

Por su parte Ríos (2014) considera que las estrategias metacognitivas se utilizan con el fin de controlar el procesamiento de la información y conllevan las actividades desde la planificación y supervisión hasta la evaluación. Implica el grado de conciencia que tiene la persona en la realización de una tarea. Así, las define como “las que se emplean para controlar o autorregular el procesamiento de información y abarcan el planificar las acciones apropiadas, en función de los objetivos propuestos, supervisar la ejecución del plan y evaluar los resultados y el desempeño” (p. 154).

Las estrategias metacognitivas se han investigado en varias áreas del conocimiento con éxito, por ejemplo se tiene a Tapia y Carriedo (1996), Díez (2007), Herrera (2006), Florez (2005), Ramos y Vargas (1993) Camps y Castelló (1996) en lectura y escritura; a Pozo y Gómez (1996) en Ciencias de la Naturaleza; Toboso (2004), Dahl (2003), Pape y Smith (2002), Schoenfeld (1992),

Duell (1986), Desoete, Roeyers y Buysse (2001), Pugalee (2001) en matemáticas, resolución de problemas, entre otros.

En los distintos estudios que han investigado las estrategias metacognitivas, aplicaciones y beneficios, los autores consideraron como punto fundamental la responsabilidad que tiene el alumno sobre su propio aprendizaje, el esfuerzo que debe realizar para aprender y de la importancia de la planificación, el desempeño y la reflexión que constituyen parte fundamental en la autorregulación, para realizarla los estudiantes deben analizar las tareas, plantearse metas acordes a ellas, monitorear y controlar sus conductas en su desempeño para poder hacer juicios sobre sus progresos, modificando lo que sea necesario en pro de un objetivo o meta de aprendizaje determinados.

Evaluación de la metacognición

La evaluación de la metacognición implica profundizar en la forma como el sujeto procesa y ejecuta ciertas tareas, del grado de su toma de conciencia ante el uso de determinadas estrategias al desempeñarse en una actividad. Debido a que la evaluación suele darse sobre conductas o respuestas observables, la operacionalización de la metacognición suele conllevar una dificultad intrínseca ante lo cual los investigadores y docentes deben recurrir a procedimientos más profundos para su valoración. Para ello se han establecido diferentes estrategias útiles que se pueden mencionar: informes verbales, entrevistas, observación, cuestionario retrospectivo, inventarios, escalas de evaluación diseñadas para la tarea determinada.

En cuanto a los informes verbales Mayor, Suengas y González (1995) señalan que se les pregunta “a las personas qué estrategias usan cuando realizan diversas tareas cognitivas” (p.145), de este modo, a la par del desempeño en una actividad, deben ser conscientes de todo lo que sucede (hechos y pensamientos) mientras la realizan. En estos informes influye de gran manera el tiempo para su

ejecución, de modo que debe elaborarse inmediato a la realización de la tarea, ayudado este proceder a su veracidad, motivación, descripción detallada y honestidad de las respuestas emitidas.

Evaluar la metacognición a través de entrevistas implica hacerlo en tres momentos: antes de la tarea donde se haga la predicción de la ejecución, durante la tarea, donde describan los procesos que están ejecutando y después, de modo que revisen lo realizado. La eficacia de su uso dependerá de la población a entrevistar, ya que suele tener mejor resultados en jóvenes y adultos que en niños, ya que estos “distorsionan y modifican las observaciones que hacen de su propio pensamiento tanto como las observaciones que hacen del mundo que les rodea” (Mayor, Suengas y González, 1995, p. 148).

En cuanto a la observación, la población con la cual se trabaje definirá cual tipo se usara, de este modo, si se trabaja con una población de infantes, lo más útil es la observación a través de la escenificación, mientras que para sujetos de mayor edad, se emplea la observación a través del pensamiento en voz alta y a través de la ejecución de una tarea, lo que evidenciaría el proceso de pensamiento seguido en su ejecución.

Entre algunos inventarios y escalas de evaluación Mayor, Suengas y González (1995) señalan primero la batería evolutiva de la metamemoria de Borkowski, Peck, Reid y Kurtz, que evalúa, entre otros aspectos, la previsión de acontecimientos, su recuerdo, el control de la memoria, estimación del tiempo de estudio, claves cognitivas, recuerdo inmediato y aplazado, habilidad mnémica. Segundo el cuestionario sobre metamemoria y envejecimiento según Dixon y Hultsch que evalúa, entre otros, uso de estrategias de memoria, percepción de la propia capacidad, actividades que apoyan la memoria, control personal sobre las habilidades mnémicas.

En tercer lugar, la escala de control de la acción de Kuhl “que dirige la ejecución en situaciones en que existe la intención de lograr un objetivo” (Mayor,

Suengas y González, 1995, p. 159) a través de una serie de preguntas, el sujeto reflexiona y responde sobre sus acciones relacionadas con su ejecución, sus fallos y decisiones. Y cuarto, el inventario LASSI (inventario de estrategias de aprendizaje y estudio de Weinstein, Goetz y Alexander que evalúa grupos de estrategias diferentes, entre otros: concentración, procesamiento de la información, motivación, autoexamen, ayudas para el estudio, estrategias de examen.

Así como los mencionados, distintos autores han diseñado en sus estudios escalas para medir la conciencia lectora, del mismo modo que para el nivel de conciencia al resolver problemas, adaptadas a una población determinada y en un contexto dado, siempre buscando saber qué piensa y hace la persona antes, durante y después de su ejecución en una tarea.

Entre algunos de ellos cabe mencionar: MAI (Metacognitive Awareness Inventory de Schraw y Sperling, 1994), autoinformes para la evaluación de la actuación estratégica (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1995) y el Modelo tridimensional (Mayor, Suengas y González, 1995)

REFLEXIONES FINALES

La metacognición bien sea como estrategia o como proceso cognitivo de alto nivel le permite a la persona reflexionar acerca de lo que hace, cómo lo hace y cómo lo puede hacer mejor. Así su ejecución se pone en evidencia identificando sus fortalezas y debilidades en cuanto a la pericia que tiene o puede alcanzar en una tarea determinada.

Vista como estrategia dará la posibilidad de tener unos pasos definidos y un plan de acción estructurado con tareas que ayudará a lograr objetivos de aprendizaje. Mientras que como proceso cognitivo acompañará las tareas con un proceso de pensamiento reflexivo sobre la ejecución en pro de verificar lo que se hace y cambiar lo que sea necesario.

El acto de conocer sobre lo que se sabe y sobre el pensamiento constituye la base de la metacognición que obedece a las habilidades que tiene la persona para planificar sus tareas, monitorear su ejecución y evaluar tanto procesos como productos de su propio aprendizaje.

Esto será de utilidad porque a través de ella generará un aprendizaje independiente, desempeñándose como un ser activo, desarrollando su habilidad de pensamiento, del mismo modo le ayudará a encontrar la significatividad del aprendizaje ya que podrá establecer una relación entre su conocimiento previo y lo que está adquiriendo, construyendo estructuras nuevas a través de la reflexión; le permitirá resolver problemas de una forma más efectiva y eficaz, ya que pensará y pondrá en marcha estrategias viables dependiendo de la tarea que se le presente.

REFERENCIAS

- Becerra, A. (2002). *Thesaurus de la investigación académica universitaria*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de Aprendizaje. En Beltrán, J & Bueno, J. (Eds.). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega, pp. 307 – 331.
- Beltrán, J. (1993). Las Estrategias. En *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., pp. 48-61.
- Brown, A. (1981). Metacognition. The development of selective attention strategies for learning from text. En M. L. Kamil (Eds.), *Directions in reading: Research and instruction*. Washington, D. C.: National Reading Conference.
- Burón, J. (1996). Concepto y Estudio de la Metacognición. En *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, pp. 9-28.
- Campione, J., Brown, A. y Connell, M. (1989). Metacognition: On the Importance of Understanding What You Are Doing. En Charles, R. y Silver, E. *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*. Vol. 3. Reston, Virginia (USA): Lawrence Erlbaum Associates – National Council of Teachers of Mathematics, 93-114.

- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de Enseñanza – Aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. & Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología, pp. 321 - 342.
- Carrasco, J. (1997). Como aprender metacognitivamente. En *Hacia una Enseñanza Eficaz*. Madrid: Rialp, pp. 127 – 148.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, Metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación. *PLANIUC*, 4(7) 2-6
- Coll, C. y Martí, E. (1999). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético – cognitiva del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. España: Alianza Psicología. Cap. 7. Pp. 121 – 139.
- Dahl, B. (2003). What Can We Learn About Cognitive Learning Processes by Asking The Pupils?. En: Pateman, N.A., Dougherty, B.J. & Zilliox, J. (Eds.), *Proceedings of PME-27*, 2, pp. 277-284. Honolulu, USA.
- Desoete, A., Roeyers, H. y Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 435-449.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Diez, I. (2007). *Efectividad de las Estrategias Metacognitivas en la comprensión de la lectura de escolares con dificultades de aprendizaje*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación: Procesos de Aprendizaje. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Duell, O. (1986). Metacognitive Skills. En Phye, G. & Andre, T. (Eds.). *Cognitive Classroom Learning: Understanding, Thinking and Problem Solving*, New York: Academic Press. Pp. 205-242.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry*. Material mimeografiado.
- Flavell, J. (1971). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Florez, M. (2005). *Programa de Intervención en Estrategias Metacognitivas para mejorar la comprensión de textos instruccionales*. Trabajo especial de grado

para obtener el título de Especialista en Educación: Procesos de Aprendizaje. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

García, J. (1991). Desarrollo y conocimiento. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Haller, E. Child, D. y Walberg, H. (1988). Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of "Metacognitive" Studies. *Educational Researcher*, 17 (9), 5-8

Herrera, Y. (2006). *Estrategias metacognitivas para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en alumnos de cuarto grado de Educación Básica*. Trabajo especial de grado para obtener el título de Especialista en Educación: Procesos de Aprendizaje. Puerto Ordaz: Universidad Católica Andrés Bello.

Hernández, G (2000) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Klimenko, O. y Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12 (2) 11-28.

Martí, E. (1999). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial. Capítulo 12, pp. 329-354.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1995). Las estrategias de aprendizaje ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el currículo? En Monereo, C. (Coord.). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Graó, pp. 11-44.

Nickerson, R. (1984). Kinds of Thinking Taught in Currents Programs. *Educational Leadership*, 42(1). 26-36

Panaoura, A. y Philippou, G. (2003). The Construct Validity Of An Inventory For The Measurement Of Young Pupils' Metacognitive Abilities In Mathematics. En: Pateman, N.A., Dougherty, B.J. & Zilliox, J. (Eds.), *Proceedings of PME-27*, 3, pp. 437-444. Honolulu, USA.

Pape, S. y Smith, C. (2002). Self-Regulating Mathematics Skills. *Theory Into Practice*, 4 (2). 93 – 101. College Of Education, The Ohio State University.

- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. España: Ediciones UOC.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. España: Ariel.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Greenwich, CT: JAI Press. En Machr M.L. y Pintrich, P.R. *Advances in motivation and achievement*. 7, 371-402.
- Poggioli, L. (2009). *Estrategias Metacognoscitivas*. Serie Enseñando a Aprender. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1996). El asesoramiento curricular en Ciencias de la Naturaleza. En Monereo, C. & Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología, pp. 365 – 381.
- Pugalee, D. (2001). Writing, mathematics and metacognition: looking for connections through students' work in tathematical problem solving. *School science and mathematics*, 101 (5), 236 - 245.
- Ramos, M. y Vargas, N. (1993). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Psicología Cognitiva. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ríos, P. (2014). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Sanmarti, N., Jorba, J. E Ibáñez, V. (1999). Aprender a regular y autorregularse. En: Pozo y Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. España: Aula XXI. Santillana
- Schraw, G. & Sperling–Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense – making in mathematics. In *Handbook for Research On Mathematics Teaching and Learning* (ed. D. Grouwns, Ed). Pp. 344 – 370. New York: MacMillan.
- Swanson, H. (1990). Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306-314.
- Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Monereo, C. & Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento*

psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Psicología, pp. 343 – 364.

Toboso, J. (2004). *Evaluación de las habilidades cognitivas en la resolución de problemas matemáticos*. Tesis doctoral Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. España: Universidad de Valencia.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Fausto.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3er. Ed.): *A Project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillian Publishing Company.

Wellman, H. (1985). The Origins of Metacognition. En Forrest, D., Mackinnon, G. & Gary, T. (Eds.). *Metacognition, Cognition and Human Performance. Theoretical Perspectives*. Usa: Academic Press, Inc. 1- 31.

Yussen, S (1985). The Role of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development. En Forrest, D., Mackinnon, G. & Gary, T. (Eds.). *Metacognition, Cognition and Human Performance. Theoretical Perspectives*. Usa: Academic Press, Inc. 253- 283.

Individuo, sociedad y educación¹

Emilio Arévalo

Presentado por:

Luz Salazar

luzsalsar@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

Presentación²

Una inquietud reiterada para los profesores en cualquier época, es la relativa a encontrar la clave para integrar la acción educadora con las necesidades evolutivas del individuo aprendiz y prepararlo para la sociedad en la que tendrá que desenvolverse.

Los formadores de docentes actualmente estamos obligados a reflexionar acerca de nuestra contribución desde el área o disciplina cuyos aprendizajes facilitamos en los estudiantes, en la formación de procesos cognitivos, habilidades y competencias, que más allá del dominio de datos, hechos e informaciones, los preparen para actuar de forma crítica y responsable en esta sociedad global de revolución tecnológica digital, con gran volumen de información, cambios acelerados del conocimiento, rápida velocidad de intercambio, en un contexto de violencia, movimientos autoritarios, xenofobia, movimientos multiculturales, religiosos, de género y catástrofes naturales por la misma acción depredadora de la humanidad, con elevadas exigencias a los individuos de participación.

Desde finales del siglo XX el gobierno venezolano ha asumido la demanda de generar mecanismos que posibiliten que los ciudadanos se preparen para esta

¹ Artículo publicado por primera vez en diciembre de 1994 en el N° 30 de la Gaceta de Pedagogía.

² Elaborada para el N° 36 de la Gaceta de Pedagogía.

sociedad del siglo XXI, que adquieran una cultura científica y tecnológica, con la cual asumir una ciudadanía digital activa en la sociedad del conocimiento, que les permita utilizar la ciencia y la tecnología en la comprensión y transformación de su entorno inmediato, mediante el establecimiento en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para garantizar el derecho cultural de acceso al conocimiento, la innovación y los servicios de información como instrumentos para el desarrollo económico, social y político del país. Ante esto las instituciones del sistema educativo en todos los niveles han incluido en sus planes de estudio de forma directa o indirecta las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En este contexto emerge en muchos profesores formadores la inquietud ante los efectos negativos de la tecnología digital en los valores y el comportamiento de sus estudiantes, que priorizan la apariencia de positividad en la exposición de sus imágenes, para que otros les den un “me gusta” con un emoticón sin ni siquiera usar el lenguaje verbal, sin interesarse realmente por conectar con la existencia de esos otros, y si son llamados por sectores interesados a interesarse por otros, lo hacen movidos por el interés de recibir algo a cambio, y se convierten en objeto de manipulación ideológica mediática. Por esto muchos profesores se resisten a incorporar en su quehacer educador las tecnologías de información y comunicación, y si lo hacen las consideran como un “mal necesario”.

Los formadores de docentes no podemos asumir una relación simple de amor incondicional a la tecnología digital (tecnofilia) o un rechazo absoluto a sus beneficios (tecnofobia), sino que nos corresponde rescatar la redimensión de la tecnología como hacer humano, buscar su esencia más allá de la concepción instrumental que nos cosifica, como señala Heidegger (1997)

Preguntamos por la *técnica* y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella. La relación es libre si abre nuestro Dasein a la esencia de la técnica. Si correspondemos a aquélla, entonces somos capaces de experimentar lo técnico en su limitación. Por esto nunca

experienciaremos nuestra relación para con la esencia de la técnica mientras nos limitemos a representar únicamente lo técnico y a impulsarlo, mientras nos resignemos con lo técnico o lo esquivemos. En todas partes estamos encadenados a la técnica sin que nos podamos librar de ella, tanto si la afirmamos apasionadamente como si la negamos (p. 113)

El no preguntar por la esencia de la técnica, nos lleva a sentirnos extraños ante ella, inertes ante sus aplicaciones para usar, transformar, almacenar y consumir, incluso convertir al propio ser humano en objeto de intercambio electrónico, en lo que Heidegger presenta como el fenómeno del desarraigo, de abandono de la “*tierra natal*”, entendiendo por tierra natal, el espacio ontológico desde el cual se asume la condición de ser humano libre. De manera que el profesor desarraigado ante la tecnología actual, es como un inmigrante digital, desplazado de su ser pedagogo para usar la tecnología como transmisor de contenidos digitales.

Ante esto emerge la necesidad de reflexión filosófica sobre la tríada *individuo, sociedad y educación* y su relación con la tecnología, a la que nos invita el estimado profesor Emilio Arévalo en su artículo, presentado hace veinticinco años, con planteamientos e interrogantes muy pertinentes para el momento histórico actual, desde su constante incitación a la crítica, al análisis acerca de la educación necesaria para la sociedad venezolana, desde el cultivo de los valores éticos y la preservación de nuestra identidad, que se resumen en la interrogante axial que tácitamente nos formula: ¿Qué tipo de educación hemos de impulsar en esta era digital de manera que nuestros estudiantes sepan aprovechar los beneficios de la tecnología y neutralizar sus efectos nocivos, sin perder su esencia humana para que como ciudadanos puedan contribuir a lograr el país que deseamos en el próximo decenio del siglo XXI?

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas: Ediciones Dabosan.C.A.

Heidegger, M. (1997). *La pregunta por la técnica*. En: *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Editorial universitaria S.A.

Individuo, sociedad y educación

Emilio Arévalo

El tema que nos han propuesto para la reflexión y el diálogo es a la vez comprometedor y vital para los países latinoamericanos; no es otro que el papel que debe y puede jugar la educación en la preparación de las generaciones que deberán actuar en y construir la sociedad del siglo XXI.

Es vital porque de la claridad que tengamos en relación con el país, el tipo de hombre y el modelo de desarrollo, que deseamos tener en el año 2000, dependerá el tipo de educación que hemos de impulsar en esta década de los 90 y, en gran medida, el salto hacia un estado de realización plena y la posibilidad de no seguir fluctuando en lo que alguna vez llamó Mayz Vallenilla “un esencial y reiterado no-ser siempre todavía”. ⁽³⁾

Es comprometedor porque, a pesar de su urgencia, no es seguro que sepamos lo que queremos o que nuestros dirigentes tengan un proyecto común sobre el modelo de desarrollo más conveniente para nuestro país.

³ Ernesto Mayz Vallenilla, “Examen de nuestra conciencia cultural”. Instituto de Filosofía U.C.V

Así, si asumimos que el futuro de Venezuela dependerá de la velocidad de su proceso de industrialización, entonces se piensa, con cierta razón, que necesitamos prepararnos para la competencia económica y social, que la sociedad ha de ser meritocrática y el Estado redimensionado hasta el punto de reducir su intervención en la sociedad a los tres deberes indicados por Adam Smith: a) el deber de proteger a la sociedad contra los enemigos externos; b) el deber de establecer una exacta administración de justicia y c) el deber; de erigir y mantener ciertos servicios públicos y ciertas instituciones públicas que no sean particularmente rentables para los propietarios privados. La educación, por su parte, tendría que enfrentar el reto de capacitar técnicamente a la población, de reentrenar a otros para la movilidad en el trabajo y de internalizar en los individuos una actitud positiva hacia el logro y la competencia. De hecho la preparación de los recursos humanos será una tarea esencial. Pero ¿sabemos qué tipo de nuevos técnicos, de nuevas profesiones, de nuevas especialidades, debemos formar? ¿Hemos analizado el impacto que tendrá la tecnificación creciente de la vida humana? ¿No es también urgente dialogar sobre las consecuencias sociales y axiológicas de la intensificación de la competencia personal y social? o ¿El tipo más conveniente de industrialización?

Asimismo, si consideramos que la democratización social es una tendencia positiva de la sociedad y que nuestro modelo democrático, entonces, se hace necesario profundizar, sin más dilaciones, la democracia en la sociedad. Se hará necesario, igualmente, democratizar aún más la educación y esto significará que todos tendrán derecho no sólo a la educación sino a la mejor educación. Sin embargo, todos conocemos las dificultades que existen para profundizar la Democracia en el país y el hecho de que nuestra educación básica no es universal.

Ahora bien, de los múltiples problemas de la sociedad actual que podrían configurar el carácter problemático de la sociedad futura y que plantearán desafíos

a la educación, únicamente tenemos tiempo para analizar uno de ellos: el problema de las relaciones entre el individuo y la sociedad, mediatizadas por tendencias extremas: un *totalitarismo social* en el conocimiento que se tiene sobre la naturaleza y el hombre, así como en la necesidad de asegurar un crecimiento económico sin conflictos; ciertas formas de *individualismo* que han tratado de contrarrestar la tendencia arriba mencionada, y que han generado indiferencia ante lo social, reforzando, de esta forma, las tendencias totalitarias.

En efecto, un signo característico de nuestra época es la existencia de tendencias totalitarias que amenazan con aniquilar los derechos y deseos individuales en nombre, paradójicamente, de la defensa del individuo, de su bienestar y de su libertad. La burocratización creciente de las instituciones y de los procesos económicos, políticos, educativos y culturales ahoga y condiciona la iniciativa de los actores sociales y diluye la crítica al sistema en instancias administrativas que, en definitiva, paralizan toda la crítica y toda iniciativa que pueda afectar intereses creados.

A esta tendencia general debemos añadir otras, relacionadas con la anterior: el dominio de una racionalidad técnica, la standarización del lenguaje, la tecnificación de la educación, el sometimiento del individuo al Estado (el cual sustituye a la comunidad) y la organización del tiempo libre.

Dicha organización se considera una necesidad de los países más avanzados, dados los obstáculos crecientes que encuentran los individuos para actuar espontáneamente y escapar al aburrimiento. Hay consejeros familiares, sexuales, matrimoniales y múltiples especialistas, prestos para ayudar “científicamente” al individuo, a la pareja, a los hijos, a los maestros, a los ancianos y, por supuesto, a las instituciones sociales. El objetivo es darles instrumentos y claves para que restablezcan su equilibrio emocional y personal, para que funcionen como parejas, para acrecentar la eficiencia en el trabajo, para que tengan éxito en una sociedad cada vez más competitiva y, con respecto a las

instituciones, para que aumenten su capacidad operativa, su competitividad en el mercado, y adecúen mejor los medios a los fines. En parte es inevitable esta invasión a la privacidad.

La habilidad para comprender y sacar algún provecho de esas complejas estructuras burocráticas es un indicador de inteligencia. El éxito social del individuo dependerá de esa habilidad y de competencias técnicas valoradas en el mercado de trabajo. La imagen de la sociedad *ideal* no es verosímil si no cuenta con sofisticadas computadoras, incremento constante de la productividad económica y social, e incluso, con una cierta desigualdad social, considerada como inevitable – dada las diferencias de capacidad y de logros entre los individuos – y conveniente a los fines de mantener el dinamismo de la sociedad. Todo proyecto de sociedad que nos hable de igualdad absoluta y de paraísos rurales con economías alternativas, es subestimado por utópico e irracional (irrealizable).

El individuo medio ha aceptado que la vida normal que lleva es sinónimo de felicidad. No hay más fines superiores. La reflexión se torna incómoda y la intolerancia a la crítica conceptuada como irreverente es cada vez mayor, reduciendo la libertad de expresión y de protesta de los hombres. La inseguridad económica de nuestra época afecta en mayor o menor grado a todos los individuos integrados a un sistema productivo altamente tecnificado y competitivo como el actual. El empresario vive enfrascado en una feroz competencia para sobrevivir; el trabajador se aferra a su única fuente de ingresos y el empleado medio y profesional quiere evitar – a toda costa – el descenso social. Hay, pues, poco tiempo para el crecimiento personal, para la reflexión y para la teoría.

La vida toda está sometida a la racionalización y a la planificación. “La vida de todo individuo – incluyendo sus impulsos más secretos que antes formarán su

esfera privada – debe observar ahora las exigencias de la racionalización y la planificación”⁴

El hombre contemporáneo se ve enfrentado a una doble alternativa o bien identidad en la unidad del grupo o bien la serialidad⁵ (5), es decir la atomización del hombre-masa hay desde luego- apariencias de autonomía e independencia individual en la toma de decisiones como consumidores en las sociedades avanzadas occidentales. En realidad, es una adaptación de los consumidores a las estrategias del mercado. El individuo con capacidad de consumo puede experimentar esa adaptación como satisfacción y logro.

La publicidad, por ejemplo, tiende a identificar el consumo de cualquier objeto o el disfrute momentáneo de un bien, necesario o superfluo, con la felicidad y la libertad individual. El terror es visto – por sus líderes – como la violencia de la libertad contra la necesidad. La colectividad se ve en algunos casos como posibilidad de opresión – y, en el fondo – podría ser el medio para el reconocimiento pleno del individuo, ya que la individualidad absoluta es una utopía.

Sin embargo, el individuo no ha renunciado totalmente a la búsqueda de modelos adecuados a sus anhelos, a pesar de la adaptación creciente a una totalidad social que los convierte en piezas impersonales de una “máquina social” igualmente impersonal. Muchos individuos y grupos tratan de aprovechar desde el punto de vista del ejercicio del pensamiento y de la realización de sus fines los pocos espacios que la sociedad mantiene abiertos (deportivos, recreativos, culturales, políticos).

⁴Max Horkheimer, *Crítica a la razón Instrumental*, p.107.

⁵ Ver Jean Paul Sartre. *Crítica de la Razón Dialéctica*.

Asimismo, se lucha por una mayor participación individual en la toma de decisiones a diversos niveles de la vida oficial y privada. La espontaneidad de la acción social generada por los individuos se mantiene en los países sub desarrollados. Muchos siguen asumiendo – a riesgo de sus vidas – la lucha contra las injusticias sociales.

Finalmente, hemos de destacar que el éxito comercial del cine, de las historietas, de las biografías y otras manifestaciones de la cultura, que glorifican el heroísmo individual, no sólo expresa la nostalgia del hombre – masa por un pasado sin retorno, sino también el deseo de mantenerse en pie, frente a la máquina atomizadora de la sociedad. En ese sentido, rastrear en los albores de la sociedad moderna los inicios de esta problemática, se ha convertido en una tarea intelectual importante en nuestros días, y de consecuencias teórico – prácticas aprovechables por los líderes, planificadores y administradores.

Pero escapa al objetivo de este trabajo.⁶

Podemos, sí, señalar que la sociedad moderna impulsó con inusitado vigor y optimismo en sus saludables efectos, el conocimiento y dominio de la naturaleza. Con el tiempo ese dominio no ha liberado al hombre; al contrario, ha ampliado su dominio y sus controles sobre el individuo mismo. Igualmente la sociedad moderna concibe el progreso histórico como lineal y basado en el desarrollo de la racionalidad y la Ciencia, a través de un hombre que se hace así mismo, de una vida terrenal que afirma su papel histórico.

Una diferencia fundamental entre el mundo antiguo y el moderno se refiere al hecho que la sociedad moderna hace de la libertad de pensar, de juzgar, de producir y de comerciar, uno de sus valores centrales. Posteriormente con Kant, Hegel y, especialmente, con Marx la libertad asume un carácter aún más positivo: como actividad de realización humana. Esta libertad se postula al lado de otros

⁶ Ver Emilio Arévalo. Razón cartesiana en el contexto de la sociedad moderna (1987, inédito)

valores tales como los de *igualdad* de todos los hombres “puesto que allí donde existen privilegios el individuo no es por entero libre⁷, *el poder del hombre para conocer y transformar el mundo y con el concepto de individuo*, es decir de un sujeto con deberes y derechos que la sociedad debe respetar.

El individuo sólo es por el hecho de que es distinguido de otros individuos. Su individualidad está siempre referida a la individualidad de otros. Esta individualidad, este individuo que se autodetermina, que requiere el ejercicio de la libertad, se realiza como una tarea histórica. Por otra parte, el hombre no debería ser capaz de reconocer la individualidad de otro. Pero la Ciencia lo pretende y esto es una amenaza a su autodeterminación ya que puede ser manipulado.

Si bien a lo largo de los siglos XIX y XX las relaciones entre el individuo y la sociedad han sido problemáticas, el siglo XX ha visto incrementar los conflictos humanos y las tendencias totalitarias en sociedades avanzadas o subdesarrolladas, descritas anteriormente. Pero ha producido también reacciones ante ella, expresadas incluso en la educación (tendencias libertarias, escuela nueva, escuela no directiva) sus objetivos, sujetos también a cuestionamiento, han sido no sólo enfrentar el autoritarismo, y la educación “bancaria”, sino también crear condiciones para el autodesarrollo, el auto-aprendizaje y en suma, la autodeterminación.

En el sistema social, las tendencias individualistas podrían agruparse, siguiendo libremente a Robert Nash en: a) un individualismo *narcisista* y *hedonista*, caracterizado por una búsqueda del placer por el placer, una satisfacción de los sentidos vista como la única posible y un egocentrismo del cuerpo; b) un individualismo *utilitarista* y *pragmático*, muy norteamericano, que busca resultados, fórmulas de costo-beneficio y que se basa en la teoría del hombre racional, la cual sostiene que el hombre, en su interacción, colocado frente

⁷ Lucien Goldmann, Introducción a la filosofía de Kant, p.30

a varias alternativas, tenderá a escoger aquellas que le prometan mayores ganancias. Es el hombre identificado plenamente con la racionalidad económica del sistema: c) finalmente un *individualismo-comunitario* basado en la dignidad humana, y por tanto que busca sus propios fines sin violentar la dignidad del otro y que comprende que su auto-desarrollo sólo es posible en el seno de la comunidad, la cual le puede dar reconocimiento que se le niega en la sociedad competitiva. Este individualismo supone, para su cabal realización, un tipo de sociedad inexistente, basada en una asociación libre y consciente entre los hombres y sin conflictos de clases, o de grupos. Aún si se considera una Utopía, no olvidemos que las Utopías cumplen funciones normativas cuando el hombre intenta acercarse a ellas. De hecho, es también una tendencia importante en la sociedad actual y lo será en el próximo siglo.

La educación no puede evitar verse inmersa en dicha problemática, y ha de ser el centro de reflexión sobre ella, a través de las funciones socializadoras que cumplen y la discusión en su propio seno de las viejas y nuevas tendencias pedagógicas.

Ella deberá capacitar individuos técnicamente y, al mismo tiempo, prepararlos para que puedan evitar su conversión en simples operadores que desconocen la ciencia que sustenta su actividad productiva y social. Asimismo, deberá estimular aquellas estrategias pedagógicas que promueven la inserción positiva del individuo en la comunidad y mejoren la calidad de los aprendizajes.
¡Muchas gracias!

REFERENCIAS

Arévalo, E. (1987) *La razón cartesiana en el contexto de la sociedad moderna*. Caracas: Inédito.

Goldmann, L. (1974) *Introducción a la filosofía de Kant*. Buenos Aires: Amorrortu.

Horkheimer, M. (1967) *Crítica a la razón instrumental*. España: Trotta Editorial.

Mayz Vallenilla, E. (1957) *Examen de nuestra conciencia cultural*. Instituto de Filosofía U.C.V.

Sartre, J.P. (1963) *Crítica de la razón*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.

Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía¹

Tercera Parte

Alberto Yegres Mago

albertoyegres@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

El Instituto pedagógico y las expectativas educativas después de 1958

Aumento de la matrícula escolar. Incorporación de maestro normalista como alumnos regulares del instituto. Objetivos y funciones del Departamento de Pedagogía. Requisitos para cursar estudios en el IPN. Las nuevas autoridades del instituto. La Sección de Filosofía y Ciencias de la Educación se transforma en Departamento. Creación de los departamentos de Prácticas Docente y Tecnología Educativa y otras unidades y servicios.

El período escolar 1957 -1958 se inició en un ambiente de gran confusión política. Eran los últimos meses de la dictadura de Pérez Jiménez y el país se mantenía en medio de grandes expectativas. Un sector importante del movimiento estudiantil se había convertido en una de las vanguardias más activa en la lucha contra el régimen. La represión había penetrado hasta las aulas estudiantiles y profesores y alumnos son arrastrados a los cuarteles de la Seguridad Nacional algunos locales escolares fueron allanados y otros se clausuraron. Esta situación se tradujo en una ausencia considerable del alumnado que debía concurrir a los centros de enseñanza en procura de cupos, especialmente en los niveles superiores, donde la lucha antidictatorial se reflejó con mayor dramatismo. Un gran número de estudiantes provenientes del interior prefirió la tranquilidad de la provincia. Sólo los sectores más politizados de la población estudiantil

¹ Tomado de: Yegres Mago, A. (1991). Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Caracas: Ediciones "Gaceta de Pedagogía". Transcripción: Prof. Mazzini, Doraisa

concurrieron a las aulas para mantener encendida la llama revolucionaria y protestas universitarias.

El Instituto Pedagógico no podía sustraerse de esta situación. Además había perdido el atractivo de ser un centro superior de enseñanza y también se había cerrado para los estudiantes egresados de las escuelas normales. El número de inscritos en el IPN para este año escolar fue de apenas 347 alumnos, y el personal docente eran muy reducidos tan solo 73 profesores se repartían la responsabilidad de la enseñanza de la institución el Departamento de Pedagogía contaba con 15 estudiantes que concurrían al último año de la Sección de Filosofía y Ciencias de la Educación, y adscritos a esta dependencia se encontraban 17 profesores de ellos tres eran tiempo completo y uno medio tiempo el resto trabajaba por horas

La Resolución número 718 del Ministerio de fecha 16 de septiembre de 1957 mantuvo al frente de la dirección del Instituto al profesor Antonio Rojas como subdirector al profesor Salvador Iribarren quienes habían permanecido desde enero de 1951 como jefe del departamento de pedagogía continuó el pbro Manuel Montaner; el profesor Luis Solares Pérez jefe de la Sección de Práctica Docente y el doctor León Trujillo jefe de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Con el surgimiento democrático después de la dictadura se abrieron las posibilidades de cambios importantes en las estructuras fundamentales en el país del país. Todo parecía encaminarse hacia una etapa de progreso sin precedentes en los anales venezolanos. Se presenta una especie de conmoción social que impulsaba a todo el país hacia la creación. Sin embargo ese espíritu innovador se fue diluyendo progresivamente en esporádicas manifestaciones sociales que fueron demarcando el perfil de una democracia que ha dejado en el pueblo un amargo sabor de frustraciones.

Del año 58 discurrieron entre preparativos y expectativa. Renacieron inquietudes en muchos espíritus dormidos y comenzaron a pregonar innovaciones en la educación venezolana sobre bases, condiciones y métodos modernos. La Ilusión de una reforma de la educación cobro forma en el pensamiento y en la

acción de educadores y educandos. Quizás, por ser momentos confusos y complejos, no se visualizaron las metas hacia las cuales debían proyectarse las inquietudes reformistas; en consecuencia, esos primeros pasos fueron vacilantes y timoratos. De estas vicisitudes y peripecias también participaron profesores y alumnos del IPN. Venezolanos de prestigio intelectual y político regresaban al lar nativo después de un largo período de exilio y se sumaron al movimiento renovador que empezaba a gestarse, propusieron fórmula y procedimiento observados en aquellos países donde habían permanecido durante esos años de extrañamiento. Se copian modelos, se ensayan métodos y técnicas; se comienza a conformar una amplia literatura en materia de reforma que hoy en día ha sobrepasado los límites de la imaginable, con resultado muy poco alentadores.

A partir de 1958 la expansión numérica estudiantil alcanzó niveles imprevisibles. Todos los centros de educación superior recibieron un considerable número de alumnos, especialmente las universidades cuya entrada en años anteriores se había dificultado para la población estudiantil de escasos recursos, por lo elevado de la matrícula y las trabas para el acceso a las aulas universitarias. El IPN en el período escolar 1958-1959 recibió un total de 949 alumnos, de los cuales 227 se inscribieron en la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Ante esta avalancha de estudiantes, la institución se vio en la apremiante necesidad de modificar algunas de sus estructuras académicas. Asume la dirección del IPN el profesor Manuel Montaner Salazar y en la subdirección se ratifica el profesor Iribarren. El acto de toma de Posesión se realizó el 26 de febrero de 1958, y en esa fecha fue designado el profesor Guillermo Pérez Enciso como jefe interino del Departamento de Pedagogía. De inmediato se pensó en darle una nueva fisonomía al instituto. En el Departamento de Pedagogía se van a realizar cambio dirigido hacia la necesidad de “imprimir el carácter humanístico de la formación de los alumnos y de suministrar los elementos técnicos y prácticos de

la profesión de vincularse al mismo tiempo de los problemas educativos nacionales.

Para el cumplimiento de esas finalidades del departamento contaba con las siguientes secciones: 1° De asignaturas profesional, 2° De práctica docente, 3° De Filosofía y Ciencias de la Educación y 4° De Investigación y Extensión Pedagógicas. Esta última sección la formaron los servicios: psicopedagógico, Estadística, Socio pedagógico y Audiovisual” (Fermín, 1979, p. 278).

Un hecho de gran importancia para la vida el Departamento fue la incorporación en abril del Dr. Luis Beltrán Prieto como profesor interino de Psicología General, en sustitución del profesor Pérez Enciso que había asumido otras responsabilidades dentro de la institución.

Los alumnos cursantes del último año de estudio del IPN solicitaron del Despacho de Educación el nombre de Don Rómulo Gallegos para la próxima graduación. Acogida con beneplácito por las nuevas autoridades educativas la proposición de los estudiantes, la promoción de maestros y profesores en todo el país para el año 1958 llevó el nombre del ilustre escritor.

En agosto el consejo académico se dirigió al Despacho para solicitar nuevamente la incorporación de normalistas como alumnos regulares del instituto para el próximo año escolar. Se esgrimieron razones de mucho peso que fueron aceptadas por el Ministerio Educación. La especialidad de Pedagogía fue una de las más solicitadas por los maestros que aspiraban continuar estudios superiores.

En esta misma fecha el Consejo Académico sometió a la consideración del despacho un informe de la situación del instituto y un nuevo proyecto de organización, donde se planteaba la necesidad de uniformar los títulos otorgados por el IPN, porque la clasificación de profesores de Educación Secundaria y Profesores de Educación Normal no se compadecía con la Educación Media de Venezuela.

En este proyecto de organización se precisaban los objetivos y funciones de cada Departamento. En relación con el de pedagogía se estructuraba como hemos visto en cuatro secciones. A cada una de estas dependencias se le asignaron funciones y objetivos específicos dentro de la organización general del Instituto. El Departamento pasó a ser una especie de ente coordinador y centralizador de la formación pedagógica y técnica del futuro educador en diversas disciplinas, de los conocimientos psicológicos y de la comprensión social y humana como factores fundamentales del proceso educativo.

En septiembre se llama a inscripción. Los requisitos exigidos para cursar estudios en IPN fueron los siguientes: título de bachiller o de maestro normalista, copia de la partida de nacimiento o cédula de identidad, cuatro (4) fotos de frente tipo pasaporte recientes, certificado de salud, certificado de buena conducta. Se ofrecían Las especialidades de Biología y Química, Castellano Literatura y latín, Educación física, Filosofía y Ciencias de la educación, Física y Matemáticas, Geografía e Historia, Idioma Moderno (inglés o francés). Los cursos durarían 4 años y al terminar se adquiría el título de Profesor de Educación Secundaria y Normal en la respectiva Especialidad.

La Resolución N° 01272 del Ministerio Educación de fecha 24 de septiembre de 1958, ratifica como encargado de la Dirección al Dr. Manuel Montaner y al profesor Salvador Iribarren en la Subdirección. El profesor Pérez Enciso continuó al frente del Departamento de Pedagogía, se mantuvo como encargado de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación al profesor León Trujillo y el profesor Luis Quiroga Torrealba ocupó la coordinación de la sección de Práctica Docente.

En el año escolar 1958-1959, ingresaron 693 alumnos para cursar el primer año en las distintas especialidades que se ofrecían. La especialidad más solicitada fue Filosofía y Ciencias de la Educación en la que abrieron tres acciones para atender a los 227 estudiantes inscritos, la mayoría de ellos eran normales.

El 20 de octubre se dispuso la reorganización del personal directivo y docente del Instituto los profesores Montaner e Iribarren fueron ratificados en la Dirección y Subdirección, respectivamente. Se nombró como jefe del Departamento de Pedagogía al Dr. Elio Gómez Grillo; como jefe interino de la sección de práctica docente la profesora Nelly Salazar y el profesor León Trujillo continúa como jefe de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación.

El día 22 la dirección propuso al despacho una nueva reorganización del Departamento de Pedagogía debido a que algunos profesores originalmente nombrados no pudieron continuar en los cargos por circunstancias de trabajo en otros institutos y falta de tiempo.

Se proponía también una variante en el plan de estudio: el cambio de sociología de la educación por Historia de la Cultura, la razón de este cambio se debía, según dictamen del Consejo, a la condición de normalista en la totalidad de los alumnos.

Que proponía, además, al profesor Pedro Luis Díaz García para que se encargará de la coordinación de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación en sustitución del profesor León Trujillo quien había obtenido un permiso del despacho para ausentarse del pedagógico.

El 11 de noviembre el director solicitó ante la dirección de Educación Secundaria y Superior, el nombramiento de profesor a tiempo completo de Díaz García, porque debía atender, además de la jefatura de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación, las cátedras de Psicología General (3 secciones) y la de Pedagogía Fundamental (1 sección). La resolución número 02102 de fecha Trece 1958 del despacho ratificó la solicitud de la Dirección del Instituto.

El primer año de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación se inició con 21 horas de clases semanales, distribuidas de la siguiente manera: Pedagogía Fundamental, 2 horas; Historia de la Educación I, 2 horas; Psicología General, 3 horas; Historia de la Filosofía I, 3 horas; Técnica de la enseñanza Pre-Escolar 2

horas; Biología Aplicada a la Educación, 3 horas; Historia de la Cultura, 2 horas; Idioma Moderno, 2 horas y Seminarios sobre Enseñanza Pre-Escolar, 2 horas.

La necesidad expansiva del Departamento de Pedagogía motivó que “la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación que había sido creada en el período 1949-1950 y que desde esa fecha hasta 1958 estuvo adscrita como una sección del Departamento de Pedagogía, fue elevada a la categoría de Departamento (Fermín, 1979, p. 293). Pedro Luis Díaz García asumió la responsabilidad de la Jefatura del nuevo Departamento el cual va a regularizar sus actividades docentes a partir del 10 de enero de 1961, debido a que fue trasladado a los antiguos locales del Hipódromo Nacional. Esta medida, en contra de lo que pudiera pensarse, trajo una serie de ventajas para ese Departamento, entre ellas: 1) se aseguró un local para biblioteca especializada, sección que formaba parte del centro de Información Documentación y Divulgación pedagógica del Plantel y 2) Local para el servicio de publicaciones donde fue posible realizar este año una excelente labor de divulgación. Esta dependencia en el empeño de organizar formalmente la Especialidad De Filosofía y Ciencias de la Educación elaboró los siguientes reglamentos: a) el que regulaba la realización de los Seminarios en la Especialidad el cual fue publicado en el boletín N° 6; y b) El que regulaba el funcionamiento del centro de Información Documentación y Divulgación Pedagógica y la Biblioteca Especializada, publicado en el boletín N° 7.

Ambos reglamentos tenían carácter provisional derivado de la ausencia de un ordenamiento legal que regulará el funcionamiento del Instituto. En este mismo sentido el Departamento adelantó también la redacción de un Reglamento General de la Especialidad y los programas de cuatro años, curso que se abrió en dos secciones en el año escolar 1961-1962. En cuanto a las publicaciones se refiere el departamento de Filosofía Y Ciencias de la Educación editó en ese período tres números especiales del boletín informativo. Las otras actividades cumplidas estuvieron orientadas al logro de los objetivos programados en el Informe Anual del año anterior (Fermín, 1979, p. 295).

En este año escolar se inscribieron en el recién creado departamento un total de 284 alumnos. En primer año 186 y 98 segundos la mayoría de ellos alrededor de 150 eran maestros normalistas. Las clases se iniciaron a mediados de noviembre por no haberse concluido para entonces los trabajos que se venían realizando en el antiguo Hipódromo. A los 15 días se suspendieron las clases por los acontecimientos políticos que repercutieron en el medio estudiantil. Normalizadas las actividades docentes en enero de 1960, el Departamento de Filosofía y Ciencia de la Educación se abocó a la consecución de sus propósitos fundamentales: proporcionar una filosofía a la Especialidad; organización de archivos y ficheros; preparar los cursos de primer año de tal modo que sus diversos horarios permitieran la concurrencia de los interesados en cantidad suficiente para poder realizar una selección donde el alumnado, creación del Centro de Información Documentación y Divulgación Pedagógica, el Museo Pedagógico y el Laboratorio de Pico-Pedagogía

Para hacer frente a la expansión del instituto además de habilitar para el nuevo Departamento las instalaciones del viejo Hipódromo del paraíso también se alquiló la quinta “Mi Merce” situada en la avenida Arismendi para que funcionará el Departamento de Castellano Literatura y Latín y dos secciones de la Especialidad de Inglés.

El rápido crecimiento del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación requirió que los profesores Ramón Maldonado, Pedro Vicente Sosa, J. R. Guillent Pérez, Manuel Moreno Hurtado, José Basilio Hernández y Sixto Guaido fueron ascendidos de tiempo completo a tiempo integral lo que significó elevar el número de horas docentes en sus cargas horarias. Igualmente se propusieron como profesores del Departamento a Olinto Camacho, J. M. Alfaro Zamora, Evangelina García e Ignacio Burk. El Dr. Carrillo se incorpora como profesor en la asignatura de Introducción a la Filosofía y Teoría del Conocimiento el 16 de octubre de 1959. El cuadro directivo del instituto para el 16 de septiembre de este

año estaba integrado por Manuel Montaner, Director; Ramón Almea, Subdirector y Domingo Mora García, Secretario

La jefatura del Departamento de Pedagogía estaba bajo la responsabilidad de Elio Gómez Grillo, la Sección de Práctica Docente la coordinaba José Rafael Marrero, la Sección de Investigación y Extensión Demetrio Palomino Becerra y como jefe del servicio Socio-Pedagógico John Dutkoski, este último prácticamente había abandonado el cargo por las reiteradas inasistencias injustificadas que se observan en los distintos informes enviados por el jefe del Departamento a la dirección.

En el período 1959-1960 el Departamento de Pedagogía llevó a cabo una serie de actividades de marcada trascendencia en la vida cultural y académica del Instituto. Además de las ya mencionadas reestructuraciones del Departamento para cumplir las funciones administrativas, académicas y docentes requeridas, cabe destacar la aparición de la “**Gaceta de Pedagogía**”, que aumentó el número de las publicaciones. Debemos recordar que se venían publicando de manera regular y la “**Revista de Pedagogía**” y el “**Boletín Informativo**” donde se recogían informaciones diversas y, sobre todo trabajo de destacados pensadores venezolanos y extranjeros.

“**La Gaceta de Pedagogía**” es una publicación especializada en Filosofía, Ciencias Pedagógicas y Sociales, además de diversas informaciones relacionadas con la enseñanza. La revista inmediatamente recibió el apoyo entusiasta de muchos docentes interesados en la publicación de trabajos de investigación. El deseo de investigar y dar a conocer los resultados de estas investigaciones reflejaba el dinamismo y el espíritu creador que empezaba a bullir en el Departamento.

De gran interés para profesores y estudiantes fue el ciclo de conferencias dictadas en ese año académico por los distinguidos profesores: Miguel Acosta Saignes con el tema “Problemas Sociológicos Venezolanos”; Juan David García Bacca, sobre “Ciencias Actual y Antropología”, Víctor Li Carrillo acerca de

“Existencialismo y la Filosofía Contemporánea”. Igualmente de mucha significación fueron las conferencias dictadas en el mes de abril por Don José Gaos sobre “Didáctica filosófica”; Eduardo García Máynez sobre, los temas “Dogmatismo y Escepticismo” y “Objetivismo y Subjetivismo Axiológicos”; los cursillos sobre Higiene Mental para maestros, especialmente invitados por el Departamento; las mesas redondas sobre Educación Pre-Escolar y tantas otras actividades de divulgación que citarlas a todas haría demasiado extenso este trabajo

En el año escolar 1960-1961 el Departamento de Pedagogía se organizó de la manera siguiente: 1 jefe de Departamento con 12 horas de clase y 28 pies departamental; 3 profesores de tiempo integral con 37 horas de clase y 83 actividades departamentales; 2 profesores tiempo completo con 12 horas de clase y adscrito a otras dependencias; 2 profesores tiempo integral con 18 horas de clase y adscritos a otras dependencias; 1 jefe de la Sección de Práctica Docente y 29 profesores por horas con 178 horas de clase.

El jefe del Departamento se ocupaba de la dirección y supervisión general de las diversas actividades realizadas por la dependencia, salvo las cumplidas por la Sección de Prácticas Docentes por sus características especiales; también servía de enlace con la Dirección del Plantel y otras dependencia del Instituto la Sección de asignaturas Profesionales venía siendo coordinada por el profesor Ramón Maldonado, quien por motivo de enfermedad tuvo que retirarse ese año y dejó encargado el profesor Pedro Vicente Sosa; al frente de la sección de Prácticas Docentes continuó el profesor José Rafael Marrero, y en la de Investigación y Extensión Pedagógica el profesor Olinto Camacho hasta septiembre de 1962 cuando fue elevado a la categoría de Departamento.

El profesor Pedro Luis Díaz García demostró una gran capacidad organizativa al frente del Departamento de Filosofía Y Ciencias de la Educación. Después de vencer varios obstáculos relacionados con la consecución de un local apropiado, la adquisición de materiales e instrumentos de trabajo y del personal necesario para atender las exigencias docentes y administrativas la dependencia

empieza a proyectarse con una vasta labor docente y académica cuyos resultados, en su breve existencia serán bastante satisfactorios para la educación venezolana.

El departamento comenzó con (9) curso (3 de primer año, 3 de segundo y 3 de tercero) y un total de 500 alumnos. El personal docente se componía de: 1 jefe de departamento con 12 horas de clase y 28 de actividades departamentales; 1 profesor a tiempo integral con 19 horas de clase y 21 de actividades departamentales, 6 profesores tiempo completo con 83 horas de clase y 97 actividades departamentales; 12 profesores por hora; 3 profesores adscritos a otras dependencias y 1 profesor contratado con 18 horas de clase y 18 actividades departamentales. Para el año 60 hubo la necesidad de ampliar sus instalaciones por las solicitudes de nuevo ingreso. Desde 1958 el profesor Gómez grillo había insistido en que la Sección de Práctica Docente que venía funcionando desde 1947 con un equipo bien estructurado de profesores y empleados administrativos, fuera elevada a la categoría de departamento su labor de programación e instrumentación de las actividades prácticas (administrativas y docentes) de los alumnos que cursaban los últimos años de carrera, habían constituido la función primordial de esta división departamental.

Con el aumento de la matrícula escolar y el avance de nuevas y complejas técnicas psicopedagógicas, metodológicas y de orientación requirió de una mayor atención académica y de un amplio espacio investigativo y de observación para enfrentar, conducir y desarrollar las condiciones y habilidades técnicas intelectuales y humanas de lo que serían las actividades diarias del futuro profesional.

En 1963 se creó el Departamento de Prácticas Docente. El profesor Armando Martínez Peñuela fue su primer jefe. Antes, como responsables de la sección se habían desempeñado Santiago Quevedo Moya, Lilian de Ramírez, Luis solares Pérez, Luis Quiroga Torrealba, José Rafael Marrero, Nelly Salazar y Anahilma de Larez. Profesores de amplia y reconocida labor educativa dentro y

fuera del Instituto Pedagógico algunos de ellos quizás ya no estén entre nosotros y otros se han jubilado Pero continúan vinculados de alguna manera a la educación como es el caso de Luis Quiroga Torrealba y José Rafael Marrero de notables méritos docentes, investigadores y escritores que han dado lo mejor de sí a la escuela Venezolana.

El Departamento de Pedagogía a través de su historia ha asumido un conjunto de funciones que a medida que se desarrollaron se fueron convirtiendo en necesidades académicas prioritaria en la formación del profesorado. Muchas de esas funciones cobraron importancia que fue necesario crear con ellas nuevas dependencias técnico-administrativas como sucedió con las secciones de Filosofía y Ciencias de la Educación, Prácticas Docentes, Investigación y Extensión Pedagógica, aparte de algunos servicios que hoy forman unidades independientes dentro del quehacer institucional. Fructífero ha sido el camino recorrido muchas soluciones alternativas se han aportado desde su seno orientadas a dar respuestas parciales y globales a los problemas de la formación docente del país

El período escolar 1958-1959, las actividades del Departamento de Pedagogía alcanzan un auge considerable con la ampliación de la sección de Investigación y Extensión Pedagógicas, con el propósito de prestar servicio de carácter psicopedagógico sociopedagógico y orientaciones sobre técnicas modernas de enseñanza. Nuestros planificadores investigadores daban inicio a la configuración de un conjunto de actividades que se proponían -en otras cuestiones- a “contribuir a la tecnificación de la enseñanza mediante la realización de programas mínimos de ayuda para la escuela primaria la enseñanza media y la educación normal” (Albornoz 1986, p.142). Esta sección coordinada inicialmente por el Dr. Olinto Camacho, desarrolló un intenso trabajo que fue necesario ampliar su estructura organizativa, “con mayor personal técnico, locales, personal de secretaría propio o mayor presupuesto (Albornoz 1986, p. 142).

A partir de 1960, se avanzó considerablemente hasta la compresión y extensión de los servicios en otras áreas educativa especialmente en lo relativo a

la preparación de materiales de enseñanza en el campo de las ciencias biológicas.

En 1967 es elevada a la categoría de Departamento. Nace el Departamento de Tecnología Audiovisual cuyos objetivos son los siguientes:

- a) Elaboración de material didáctico
- b) Divulgación y asistencia técnica de los demás departamentos y a los planteles de educación media
- c) Organización de seminarios de adiestramiento en la elaboración y aplicación de los recursos didácticos; organización y administración de laboratorio para profesores y alumnos del instituto (Albornoz 1986, 144).

A partir del acrecentamiento de las funciones del Departamento de Pedagogía del año escolar 58-59, se puso en función el servicio de Psicopedagogía con el propósito de elaborar, adaptar y calibrar los diferentes test de inteligencia, rendimiento, personalidad y actitudes, crear un laboratorio de Psicología Experimental que pudiera ser utilizado para ampliarlas cátedras afines del Instituto Pedagógico como Centro de Prácticas e investigaciones de dicha asignaturas, estudiar problemas relacionados con la obtención del máximo rendimiento de los alumnos y la mejor adaptación de estos en el ambiente escolar, crear un laboratorio de Biotipología y Psicofisiología, para conocer mejor las características biológicas constitucionales y Psicofisiológicas del estudiante y crear un Consultorio de Orientación Profesional de los alumnos. Además se ocupaba de estudiar los casos problemas, aportar material para futuras investigaciones Psicopedagógicas; exámenes de admisión, selección y clasificación de los aspirantes a ingresar en primer año (Fermín 1979, 278).

A medida que se iba avanzando en el conocimiento de nuevas técnicas de enseñanza que la exigencia con respecto a la orientación contenido y forma de la educación era más categórica obligaron a elevar el nivel de preparación de quienes se dedicaran a la función docente. Es obvio, pues, el interés que se ha

puesto en la capacitación de especialistas que puedan garantizar una oportuna y eficaz desempeño en área educativa tan importante como: Dificultades del Aprendizaje, Retardo Mental, Deficiencias Auditivas, Problemas del Lenguaje y Deficiencias visuales.

De esta manera se ofrece a quienes asumen la responsabilidad de la enseñanza del país, una información coherente sobre problemas tan esenciales como los derivados de la Educación Especial. Estimulados por el establecimiento de la dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación en 1975 las autoridades del Instituto pusieron todo su empeño para la creación del Departamento de Educación Especial.

Así, pues, se alcanzaba en 1976 otra de las metas que desde 1958, a través del Departamento de Pedagogía se había visualizado como una necesidad prioritaria del Pedagógico. A través de diversos mecanismos, ha estimulado tareas de investigación, tanto en el personal docente como en el estudiantado, con el propósito de hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje más activo, de aumentar la productividad de materiales didácticos, de encontrar soluciones a los problemas educacionales y de proyectar los resultados de estas investigaciones en beneficio social de la comunidad.

En 1949 aparece, como una dependencia escrita al Departamento, la Sección de Investigación y Extensión Pedagógicas cuyo objetivo era el de instrumental actividades de planificación y orientación en el campo pedagógico, psicológico, sociológico y metodológico. A partir del año 58-59, el servicio de Investigación se amplía con nuevos y significativos aportes materiales y humanos lo que deriva en 1962 hacia la creación del Departamento de Investigación y Extensión Pedagógicas que se ocuparía de cuestiones con atención psicopedagógica a los alumnos, evaluación de los rendimientos escolares, control y asistencia de los estudiantes repitente, tareas de investigación etc.

Desde 1964, el Servicio de Investigación y Extensión Pedagógicas se convirtió en el departamento de orientación y bienestar estudiantil. En él se

concentran todas las funciones de ayuda y bienestar a los estudiantes. En 1979 deja de ser un Departamento y se constituyó en la Unidad de Servicio Orientación y Bienestar Estudiantil.

Directivo del departamento de pedagogía

Diecisiete jefes de Departamento entre titulares y encargados en 44 años de vida institucional. Realizaciones más importantes de cada uno de los directivos departamentales.

Daniel Navea (1946-1949)

A partir de octubre de 1946, cuando se designan las nuevas autoridades del instituto el profesor Daniel Navea se encargó de coordinar todas las materias referidas a la formación pedagógica. El año siguiente aparece el nuevo reglamento y el profesor Navea pasa a ocupar la jefatura del recién creado departamento de pedagogía le corresponde dirigir todo lo relacionado con la organización inicial y fijar las pautas fundamentales de la orientación técnica y pedagógica que requería la formación del futuro docente.

En este periodo los esfuerzos de los directivos del departamento estuvieron dirigidos a crear los mecanismos necesarios para la capacitación específica de un profesional para ejercer la docencia. La función del Departamentos se encamino hacia el estudio, la investigación y el análisis concienzudo de los métodos técnicas e instrumentos de enseñanza; así como las diversas asignaturas pedagógicas para que la formación del futuro educador sea integral producto de la preparación técnica y científica mediante una visión cultural de carácter humanístico y filosófico

El profesor Daniel Navea tuvo, pues la responsabilidad de proyectar la acción del Departamento de Pedagogía hacia la búsqueda de las técnicas educativas más apropiadas y el mejor material pedagógico posible para procurar que el personal docente que egrese del Instituto posea condiciones relevantes.

J. M. Escuarina Duque (1949 1951)

En la organización del instituto presentada al despacho de Educación por el doctor Ramón Eduardo Sansón A mediados del año 1949, se proponía el profesor J. M. Escuarina Duque como jefe del Departamento de Pedagogía. La Dependencia había adquirido cierta connotación por ser el organismo rector de la formación técnica y pedagógica del docente

Durante la gestión del profesor Escuarina se fijó como tarea básica del Departamento la enseñanza de las materias generales que proporcionaban al docente “el método para instruir y las normas para educar” (Archivo central, 1952). En el plan de estudio quedó establecido que la enseñanza de la Filosofía General y de la Educación constituían las vías esenciales para atender “la base racional de la acción educativa” (Archivo, 1952).

La psicología como asignatura necesaria para entender e “iluminar el complicado proceso de aprendizaje” (Archivo, 1952), también se ocupaba de los principios fundamentales de los métodos didácticos y el análisis de lo que requiere la enseñanza de los diversos conocimientos humanos. La Sociología Educativa, aplicada, en especial, al estudio de los problemas de la educación venezolana; y los preceptos legales que rigen la administración escolar en el país.

Del Departamento de Pedagogía dependían las Secciones de Prácticas Docentes, la de Filosofía Y Ciencias de la Educación, la de Investigación y Extensión Pedagógicas. La primera formada por un profesor jefe y los profesores guías dirigían a los alumnos de 3° y 4° año Durante los periodos dedicado a realizar en el anexo Liceo Aplicación prácticas administrativas de observación de clase, de actividades educativas complementarias y docentes. Mientras estaban dedicados a estas las labores, los alumnos pasaban todo el tiempo en el Liceo.

En esta forma se buscaba dar a los futuros profesores la oportunidad de familiarizarse con el funcionamiento de la segunda enseñanza en su aspecto

administrativo y docente, observando primero y reemplazando después a los profesores en la labor de cátedra. Y la actuación del practicante del Departamento oportunidad de hacerle las necesarias advertencias y orientaciones para una labor educativa eficaz. Durante los lapsos señalados para la realización de la práctica docente, los alumnos eran adscritos al Liceo de Aplicación con carácter de profesores a tiempo completo. La práctica docente constituye asignatura independiente, y como tal, tenía calificación

La Sección de Filosofía Y Ciencias de la Educación, tenía el propósito de contribuir a la formación cultural y desarrollaba en cuatro años un amplio plan de estudios que comprendía casi la totalidad de las disciplinas filosóficas y numerosos aspectos de la ciencia educativa

La Sección de Investigación y Extensión Pedagógicas se creó en la reorganización de 1949 y se ocupó de todo lo relacionado con la investigación y difusión de los conocimientos pedagógicos del Departamento.

Manuel Montaner Salazar 1951-1958

El padre Montaner ingresó como profesor del IPN en 1945, para dictar la cátedra de Psicología General en 1948 dirigió el Departamento de Castellano Literatura y latín con motivo de la jubilación del profesor J. M. Escuarina Duque en 1951, fue exaltado a la jefatura del Departamento de Pedagogía. El Dr. Montaner figura relevante del Magisterio Venezolano puso todo su empeño y tenacidad en procura del mejoramiento del Departamento del Instituto y de la educación nacional

El Padre Montaner le tocó dirigir el Departamento en un período difícil, de intensa lucha estudiantil que se tradujo en persecuciones, exilios, cárceles y expulsiones de alumnos y profesores. Sin embargo mantuvo con mucha dignidad la semblanza del educador sobre sólidas bases democráticas y fue siempre un factor de convivencia espiritual. Contribuyó a acumular valores intelectuales y asegurar mediante su cooperación más efectiva el Progreso del instituto

Montaner fue siempre un defensor de la vigencia del pensamiento crítico, de definido espíritu democrático, un luchador por la justicia social y la solidaridad humana. Entendió a la enseñanza como un proceso de búsqueda científica, hondamente relacionada con la vigencia de un régimen de libertades donde el alumno tuviera la mayor participación en su propia formación. Su condición de sacerdote no le impidió ser una personalidad abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

El Departamento de Pedagogía carecía de una biblioteca especializada que sirviera de fuente bibliográfica a profesores y estudiantes. Esa necesidad se veía acrecentada cada vez que al Departamento se le exigían nuevas orientaciones y niveles de excelencia dentro de la formación pedagógica. Obra del padre Montaner fue la de iniciar la organización de la biblioteca del Departamento. Solicitó ayuda a los diversos organismos y encontró, por parte de la Dirección del plantel la más amplia y decidida colaboración, y el viejo sueño se convirtió, en los primeros años de su gestión, en una realidad.

En el discurso que pronunciará con motivo de la inauguración de la biblioteca que con el nombre de “Felipe Guevara Rojas” iniciaba su fecunda labor cultural dijo Montaner: No por lo que esa realización envuelve de éxito tras de una onerosa labor, sino por su significado; ya que ella no viene a ser un lujo de ordenada estantería, ni un sitio ameno para horas de aburrimiento, sino un efectivo instrumental de trabajo, a fin de que la labor de aprendizaje deje de ser por lo que a las asignaturas del Departamento respecta, una mera noción de referencia y, antes por el contrario se convierta en un contacto más directo con el pensamiento de los grandes maestros que consagraron lo mejor de sus años a hurgar con los profundos problemas de la de la pedagogía y sus ciencias auxiliares con el propósito de Trazar el Exacto sentido que la vida ha de tener para la humanidad

No se equivocaba el padre al iniciar este proyecto con el tiempo la biblioteca “Felipe Guevara Rojas” se convirtió en la biblioteca central del instituto. La biblioteca del Departamento fue desde su inicio un centro de irradiación cultural.

Anexo a ella funcionaron una serie de comisiones destinadas a diversas actividades culturales y recreativas. Se inicia en enero de 1955 la publicación de la revista “Didascalía” como órgano informativo de valiosa referencia bibliográfica.

De grata recordación fue la comisión de teatro y el grupo teatral que se formó a partir de aquel momento de inquietudes intelectuales y culturales

Con la finalidad de facilitar la asistencia de maestros a la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación el Departamento dispuso para estos cursos un horario nocturno. Todos aquellos maestros normalistas que por razones de trabajo no podían continuar estudios en los horarios normales se le proporcionó la posibilidad de un nuevo horario que le permitirá asistir a sus clases en horas de la noche. El Departamento de Pedagogía colaboró ampliamente con la reorganización del Liceo de Aplicación, a fin de que cumpliera cabalmente su función de instituto Anexo, y así permitir, en las mejores condiciones, la realización de la observación y práctica docente del alumnado del pedagógico.

Montaner como escritor prolífero estimuló de una manera amplia las publicaciones con materiales de enseñanza, así aparecen, patrocinadas por el Departamento, una serie de folletos con un valioso contenido informativo que remediaban en parte la escasez de fuentes bibliográficas de difícil acceso para profesores y estudiantes. Durante su gestión se ejecutaron un conjunto de acciones específicas para indicar las fallas más apremiantes en la conducción del proceso formativo del profesor, y se buscaron las fórmulas más apropiadas para corregirlas.

Elio Gómez Grillo 1958-1966

En el año 1958 las actividades docentes se reiniciaron bajo el signo esperanzador de darle la más amplia y dignificante proyección a la educación nacional especialmente en todo el proceso. En esos momentos se había puesto muy de moda la frase: “Venezuela será lo que su educadores quieren que sea” el

país requería de maestro y programas que vivificara a través de su acción creadora el sentido de la educación. Los reglamentos y programas, los planes de estudio y sistemas de organización, los métodos y materiales de enseñanza esperaban por la iniciativa de un educador técnicamente capacitado para la empresa educativa.

El Departamento de Pedagogía era esa herramienta para el análisis y la comprensión de la realidad educativa nacional. Además, estaba llamado por su naturaleza intrínseca, a proporcionar la orientación necesaria para el mejoramiento del sistema. Es a él a “quien – como lo definió Gómez Grillo- le compete plasmar en la mente y en el espíritu del futuro profesor, la información y la formación suficientes de tipo de docente, didáctico y cultural, sin las cuales resultaría trunca toda tarea de producción de profesionales de la docencia”. (Gaceta de Pedagogía N° 11, 1963).

En ese clima de Interés y de entusiasmo, de libertad, de mística de trabajo y ensayo democrático, se dejó en manos del doctor Elio Gómez Grillo, la responsabilidad de dirigir, organizar y poner en funcionamiento el Departamento de Pedagogía.

El 20 de Octubre aparece la Resolución Ministerial con la designación del nuevo Jefe del Departamento. Reemplazaba al Dr. Gómez Grillo al profesor Guillermo Pérez Enciso, quien se había encargado provisionalmente del Departamento desde el 20 de febrero de 1958, cuando la Junta de Gobierno nombró las nuevas autoridades del Instituto.

A partir de 1958, en el Departamento de Pedagogía se van a producir significativos cambios en su organización con el propósito de dirigir el pensamiento y la acción hacia mejores logros en la formación del profesorado. Se imponía la esperanzada convicción de perfilar nuevas políticas educativas para desterrar la subyugante realidad anterior.

En lo que concierne a la organización, durante la gestión del Doctor Gómez Grillo, el Departamento se dividió en cuatro secciones: Asignaturas Generales, Practicas Docentes, Investigación y Extensión Pedagógicas y Filosóficas y Ciencias de la Educación. Esta última sección recibió un número sin precedentes de inscritos, que las autoridades consideraron conveniente convertirla en un nuevo Departamento.

Las secciones de Asignaturas profesionales y la de Practicas Docentes cumplían funciones relacionadas con la formación teórica y práctica del nuevo docente.

La de Investigación y Extensión Pedagógica comprendían los siguientes servicios: a) el psicopedagógico que se encargaba de elaborar un perfil psicotécnico del alumno, para poder elaborar, adaptar y calibrar los diferentes test de inteligencia, rendimiento y personalidad y actitudes, y así lograr una mejor adaptación del estudiante a la nueva realidad educativa y obtener un mejor rendimiento en sus actividades escolares. b) el Servicio Estadístico que realizaba trabajos sobre la realidad poblacional venezolana: índice de natalidad, mortalidad, migración y situación socioeconómica de áreas poblaciones específicas. c) El Servicio de sociopedagógico se ocupaba del estudio social de la población y sus relaciones con la educación: condiciones económicas, morales, culturales, etc. d) El Servicio Audiovisual utilizaba los recursos audiovisuales para ayudar de una manera gráfica y estimulante a la formación del docente.

El crecimiento acelerado de la matrícula escolar, planteó la necesidad de ciertos cambios en las estrategias educativas para lograr un mayor rendimiento y perfeccionamiento del profesional que se formaba en las aulas del instituto, a fin de elevar el prestigio de la carrera. Frente a estas exigencias académicas y administrativas Gómez Grillo opto por incorporar al Departamento a docentes con una adecuada preparación para garantizar una alta calidad educativa. Hernán albornoz al referirse a este aspecto señala que la política del nuevo jefe del Departamento de Pedagogía permitió la incorporación de destacados profesores

como Juan José Arévalo, Ignacio Burk, Teodoro Isarria, Li Carrillo, Raúl Osegueda, Federico Ríu y muchos otros distinguidos docentes, en este periodo se ampliaron enormemente las actividades de extensión cultural mediante la realización de seminarios, conferencias, mesas redondas, exposiciones, cursillo y una amplia información a través de publicaciones diversas (Albornoz, H 1986)

En materia de publicaciones Cabe destacar la fundación de la revista “Gaceta de Pedagogía” órgano informativo del Departamento, cuyo primer número apareció en los primeros meses del año 1960. La “Gaceta de Pedagogía” hasta ahora ha venido circulando como una publicación especializada dirigida a divulgar los últimos aportes alcanzados en educación, Filosofía y las diversas disciplinas científicas y culturales.

A partir del 1° de octubre de 1966 quedó encargado de la jefatura del departamento de pedagogía el profesor Guillermo Cedeño, motivado un permiso que el despacho de Educación le concedió al Doctor Elio Gómez Grillo para que realizara estudios especialización en Italia

El profesor Cedeño había formado parte de la CEDIP, por lo tanto conocía ampliamente los objetivos de la reforma del Instituto, lo que permitió aportar su experiencia en la nueva responsabilidad adquirida. A partir de febrero de 1968 pasó a coordinar una de las más importantes comisiones de reforma cómo fue la comisión de Reglamento de la cual formaban parte también los profesores Pedro Felipe Ledezma y Carlos Girón

Cedeño se mantuvo al frente del departamento de pedagogía hasta 1968, durante su gestión administrativa se integró nuevamente el Departamento de Filosofía Y Ciencias de la Educación al de Pedagogía.

Ignacio Burk (1968-1970)

Todas las ramas de la enseñanza, especialmente a nivel medio habían adquirido, en la época del sesenta, un carácter explosivo. El incremento

cuantitativo registrado entonces planteaba nuevo y significativo reto que involucraban -de alguna manera- al Pedagógico de Caracas como primer centro de formación docente del país. En este sentido se espera una contribución de máxima significación del Instituto, no sólo en relación con la preparación del personal especializado requerido por la enseñanza, sino en ese personal debía, ante todo ser consciente de la nueva realidad educativa venezolana, y que estuviera dispuesto a poner todo su empeño en la adecuada utilización de los métodos de enseñanza más apropiados, que fueran capaces de orientar y solucionar las dificultades relacionadas con los distintos niveles educacionales, con las dudas existentes sobre la proyección de la educación sobre la amplitud y la naturaleza de los ciclos, etc.

El Instituto Pedagógico de Caracas debía ser sometido a una profunda revisión de su objetivo de una evaluación permanente de sus logros para determinar lo positivo y lo que podría ser objeto de cambio. Nuestro Instituto, el más antiguo de su género el de mayor tradición en el campo de la formación docente y que hasta ahora había alcanzado el más amplio desarrollo en cuanto a matrícula, actividades de investigación, extensión, criterio académico, confrontaba graves problemas de diversa naturaleza que llevaron a las autoridades a reflexionar sobre la labor docente y administrativa que en él se venía desarrollando. De esta manera se plantea la necesidad de una reforma institucional, que fijará nuevas pautas y sus estructuras académicas para poder responder a las exigencias de una educación activa y eficiente que desde todos los niveles venía reclamando al sistema educativo

En este ambiente de inquietudes reformistas le correspondió actuar al profesor Ignacio Burk como Jefe del Departamento de Pedagogía: conocedor profundo de las necesidades del Instituto, aportó una valiosísima colaboración a las nuevas estrategias educativas

Burk había egresado del IPN en 1949 en las especialidades de “Biología y Química” y en “Filosofía” y desde entonces se había desempeñado como

catedrático e investigador de la educación superior. Además de docente de destacada actuación en nuestra educación, dejó huella prolífera en el campo científico y como escritor una obra Pedagógica amplia que hoy sirve de referencia bibliográfica a profesores y estudiantes.

Al frente del Departamento Burk demostró ser persona de un amplio criterio intelectual y académico. Sus aportes de la Reforma del instituto fueron múltiples: señaló criterios definidos, claros, profundos, de unidad técnica para la formación del diagnóstico y del pronóstico del Pedagógico; formó parte de la comisión evaluadora del instituto pedagógico (CEDIP) desde 1964 y tuvo Bajo su responsabilidad todo lo relacionado con el archivo. A partir de 1968, como jefe del departamento de pedagogía pasó a ser miembro de la comisión de Reforma de Dependencia y le correspondió, durante su gestión, implantar progresivamente en el 1969 de la Reforma en atención a la decisión Del despacho de Educación

José Hernán Albornoz (1970-1972)

Las finalidades inmediatas del Instituto Pedagógico son las de formar profesores Y maestros especialistas en áreas educativas determinadas, y aportar a la educación venezolana criterios para su mejoramiento. Dentro de esos propósitos caben de manera necesaria todos los estudios y experimentos educativos que vayan acompañados de un plan de evaluación coherente y de alta calidad, para garantizar la mayor efectividad en los nuevos ensayos y proyectos; así mismo los procedimientos y orientaciones capaces de ponernos en condiciones de diagnosticar la realidad educativa nacional; también un análisis dirigido a diagnosticar las actitudes del estudiantado, el desarrollo de su personalidad Y todos los requerimientos del humanismo científico, filosófico, literario y tecnológico que cubren el amplio espectro educativo.

Para que el Instituto cumpla con esas finalidades debe procurarse un personal especializado para la realización de dichas tareas. Orientar, humanizar,

crear actitudes de críticas fecundas, emocionar, cultivar, entender a la educación como un fenómeno esencialmente humano, deben ser los propósitos formativos del Instituto. Así lo entendió el profesor José Hernán Albornoz como docente vinculado durante largos años a la educación venezolana, especialmente en esta casa de estudios, donde sus aportes han sido varios: Profesor de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Lógica, Filosofía Contemporánea, Teoría de los Valores etc. Ha desempeñado varios cargos administrativos: Subdirector Académico y Director del IPC, Asesor de la Extensión Experimental, miembro de la comisión de la Reforma del Departamento de Pedagogía y jefe del mismo Departamento.

Durante la gestión del profesor Albornoz, se consiguió para el Departamento nuevo local, porque el anterior resultaba pequeño para las múltiples actividades que se ejecutaban. El Departamento se trasladó para la quinta “Almoraduj”, situada en la Av. Arismendi, aquí permaneció hasta que se ubicó en los locales del nuevo edificio de la Torre Docente. El 4 de noviembre de 1971 con asistencia del personal docente y el director del Instituto, se inauguró el curso de Post-grado en Orientación, necesidad imperiosa que reclamaba el Pedagógico como vía hacia la formación científica de sus egresados.

En el año 1972 el Departamento le rindió un homenaje Al doctor Juan David García Bacca. Los actos se iniciaron el 13 de enero con la imposición de la orden “Augusto Pi Suñer” en su Primera Clase al ilustre filósofo y educador; posteriormente en la sala de profesores del Departamento se develó un retrato y se inauguró una exposición con los libros publicados por el homenajeado. Se recibió la visita de la doctora Divina de Barbolescu, esposa del embajador de la República de Rumanía en Venezuela, y se estudió la posibilidad de un intercambio a nivel educativo entre el Instituto Pedagógico de Caracas e instituciones similares de este país europeo. Se inició la edición de la revista **Aletheia** destinada a la publicación de temas científicos, filosóficos, educativos y culturales, para facilitar a profesores y alumnos materiales desde estudios de

escasa o difícil circulación en nuestro medio. Se fundó un Centro de Estudio destinado a la promoción de actividades culturales del Departamento, inicialmente dirigido por el profesor Teodoro y Isarria.

A partir de octubre del 72, se encargó por algunos meses de la jefatura del Departamento el profesor Pedro Vicente Sosa quién lo dirigió hasta el año siguiente que pasa a ocupar dicho cargo el profesor Alejandro Togores.

Este análisis lo hemos extendido hasta la Reforma del IPC. En futuros trabajos abordaremos el tema hasta la incorporación del Instituto a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Después del profesor Albornoz se han encargado de la jefatura del Departamento de Pedagogía los siguientes profesores Alejandro Togores (1973-1975) Gladys Naranjo (1975-1978), Laura Moreno (E) (1978-1979), Ana Rosa Estacio (E) (1979-1980), Migdalia Guzmán de Machado (1980-1983), Jesús Rafael Arocha (1983-1985) Ernesto Ortiz Sepúlveda (1985 1986), Esteban Sánchez Leal (1986-1989) Alberto Yegres Mago (1989-1992).

REFERENCIAS

- Albornoz, J. (1986). *El Instituto Pedagógico: Una visión retrospectiva*. Caracas-Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.
- Fermín R, C. (1979). *El Instituto Pedagógico de Caracas, visto a través de sus directores*. Caracas-Venezuela: Ediciones del IUPC.
- El Instituto Pedagógico de Caracas. Archivo general. 1936-1972. Revistas del IUPC. Varios números. Compilación de Leyes, Reglamentos y Disposiciones Normativas. El Instituto Pedagógico 1952.
- Márquez Rodríguez, A. (1964). *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*. Caracas-Venezuela: Ediciones propiedad del autor.
- Ministerio de Educación. Revistas de Educación. Varios números. Memorias y Cuentas. Años: de 1936 al 1948, 1950 y 1951, 1958 al 1960, 1964 y 1965. Decretos y Resoluciones. Publicaciones diversas.

Parodi A, H. (1986). *El Instituto Pedagógico: Fundación y Trayectoria*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial IPASME.

Torrealba Lossi, M. (1986). *Entre los muros de la casa vieja*. Caracas-Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.

EVENTO

PREJORNADA DE INVESTIGACIÓN

18 y 19 de enero 2017
Caracas, Venezuela.

Universidad Alejandro De Humboldt
Sede Dos Caminos, Venezuela

Reseñado por:
María Teresa Mendoza

PRESENTACIÓN

La Universidad Alejandro de Humboldt a través del Decanato de la Sede de los Dos Caminos, invitó a investigadores, docentes y profesionales a participar en la **PREJORNADA DE INVESTIGACIÓN DE LA UAH, SEDE LOS DOS CAMINOS**, realizado del 18 al 19 de enero del 2017, en la sede de los Dos Caminos de la Universidad Alejandro De Humboldt, Caracas, Venezuela.

Este evento fue auspiciado por el Decanato de la sede de los Dos Caminos y organizado por las Direcciones de la Escuelas de Comercio Internacional, Administración de Empresas, Publicidad. Ingeniería de Mantenimiento de Obras e Ingeniería de Informática y la Coordinación de la Dirección de Investigación de la Sede Dos Caminos.

OBJETIVO GENERAL

Generar un espacio para el debate de los temas y procesos de investigación que se desarrollan en torno a las Líneas de Investigación de las Escuelas que constituyen el Decanato de la Universidad Alejandro de Humboldt de los Dos Caminos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Permitir el debate libre de los temas que ocupan a estudiantes y docentes de las Escuelas del Decanato, en torno a las áreas básicas de cada Línea de Investigación.
- Consolidar nuevas estrategias de estudio e investigación en la Universidad Alejandro De Humboldt y su vinculación con la sociedad.
- Proyectar el rol de las universidades como laboratorios de nuevas ideas e iniciativas ante una situación país muy compleja, en áreas claves de productividad y negocios.

Programa

Apertura del Decano: Econ. Luis Crespo

Presentador: Econ. Oswaldo Pacheco

Ponente: Lic. Luis Salguero **9:00 am**

Planteamiento del problema de investigación.

Lic. Pedro Verde **9:30 am**

La experiencia como el camino hacia las emociones del cliente.

Msc. Maria Teresa Mendoza **10:00 am**

La empresa emergente por Rafael Echeverría.

Lic. Enrique Mundarain **10:30 am**

El producto: tú.

Esp. Eulomar Urquiola **11:00 am**

Es el momento de exportar... ¡Como lo hacemos?.

Lic. Scarlet Artigas **11:30 am**

Campaña institucional Universidad Alejandro de Humboldt.

Econ. Fabricio Briceño **12:00 m**

Comprender a Venezuela... entre lo cultural y el desarrollo.



EVENTO

PREJORNADA DE INVESTIGACIÓN

18 y 19 de enero 2017
Caracas, Venezuela.

Universidad Alejandro De Humboldt
Sede Dos Caminos, Venezuela

La Empresa Emergente por Rafael Echeverría

María Teresa Mendoza F.
Ponente

INTRODUCCIÓN

Toda empresa reconoce, hoy en día, la importancia y la necesidad de la transformación. Toda empresa sabe que si no se transforma compromete su supervivencia. La consigna pareciera ser *“Transformarse o Morir”*. Por ello esta exposición va dirigida a develar los esfuerzos diseñados a construir una nueva forma y más poderosa de hacer empresa, basada en el papel que desempeñan las conversaciones en el ámbito organizacional, promovidos por el Dr. Rafael Echeverría.

El modo tradicional de hacer empresa ya no funciona, está en crisis y es necesario encontrar una alternativa organizativa coherente que sea capaz de sustituirlo. Entre los múltiples cambios que se asocian con las transformaciones radicales de las empresas pueden destacarse especialmente dos: la primera orientada a la modificación en la figura central de autoridad que fuera la predominante en la empresa tradicional y que estaba representada por el gerente/capataz dedicado al mando y al control, y en la transformación del sustrato emocional que se apoyaba en el miedo y la segunda, en la empresa emergente la figura central será el gerente/coach y el miedo será reemplazado por la confianza,

que promueva relaciones de confianza, permitiendo que los trabajadores logren mejores resultados y conduce a acciones transformadoras, capaces de generar y conquistar nuevos mundos, futuros y posibilidades.

En este sentido, todo modo de hacer empresa representa un tipo particular de organización empresarial, que se establece con el objetivo de potenciar y expandir la capacidad productiva del trabajo y facilitar su capacidad de generación de valor. Echeverría (2011)

¿Quién es Rafael Echeverría?



El Dr. **Rafael Echeverría** es un sociólogo y filósofo chileno, creador del término ontología del lenguaje, que se refiere a la naturaleza del ser humano como ser intrínsecamente lingüístico. Es además un prestigioso experto en coaching, socio fundador de la empresa Newfield Consulting analiza la desaparición de la empresa clásica, a través del **cambio en las formas de mando y control**, para dar paso a **nuevas empresas**, con nuevos enfoques, funciones de liderazgo y coordinación.

La empresa tradicional / La empresa emergente

La empresa tradicional está en crisis, ha muerto y no habrá quien pueda resucitarla. La estructura de la empresa tradicional que garantizaba los rendimientos máximos del trabajo, actualmente se ha convertido en un obstáculo para el logro de tales rendimientos.

Este tipo de empresa respondía a condiciones que hoy ya no existen y quienes sigan apegados a ellas correrán inevitablemente el peligro de desaparecer. Esta crisis se produce por variables externas como la aceleración del cambio, la globalización de los mercados, el incremento de la competitividad y el efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y por variables internas como los cambios en el carácter del trabajo (el trabajo es actualmente no manual y por tanto se sustenta en el conocimiento y no en la destreza física) y por la crisis del mecanismo de regulación del trabajo (el mecanismo de mando y control ya no es más efectivo).

La empresa tradicional es lenta, es cara, es poco competitiva y es obsoleta. Es necesario por tanto encontrar un modo diferente de hacer empresa. El motor actual de las transformaciones históricas mundiales viene dado principal e indiscutiblemente, por las empresas. Este factor las sumerge en una situación paradójica en la que tienen que liderar la construcción del futuro, a la vez que su propia transformación.

Entre los múltiples cambios que están asociados a esta situación, se destacan dos:

- a. **En primer lugar**, una profunda modificación en la figura central de autoridad que predominó en la empresa tradicional, marcada por la sustitución de un gerente/capataz, a un gerente/coach, al servicio de la capacidad de desempeño de su gente.
- b. **En segundo lugar**, y más importante, una transformación radical en el substrato emocional que definía a la empresa tradicional, que se apoyaba en el miedo; en la empresa emergente, el miedo debe de ser sustituido por la confianza.

Este no es un tema nuevo en el debate empresarial, pero el atractivo adicional de la propuesta es precisamente la manera cómo nos guía, en una comprensión rigurosa sobre el fenómeno de la confianza y cómo, a partir de ella, se logre entender su importancia, y también, los factores que contribuyen a construirla,

destruirla y reconstruirla. Toda empresa reconoce, hoy en día, la importancia y la necesidad de la transformación, de lo contrario compromete su supervivencia.

El modo tradicional de hacer empresa, que prevaleció durante gran parte del siglo XX, ya no funciona. Este modo de hacer empresa muestra signos inequívocos de agotamiento y exhibe su incapacidad para sustentar sostenidamente el desarrollo empresarial del futuro.

¿CÓMO DEFINIMOS UNA EMPRESA EMERGENTE?

Una empresa emergente es aquella que crece a un ritmo sostenido y posee una forma particular de organización, que se estableció con el objetivo de potenciar y expandir la capacidad productiva del trabajo y facilitar su capacidad de generación de valor.

Es la empresa vista como sistema social de cooperación y relación, donde el valor se crea por interacción, que necesita personas conversacionalmente competentes: a) En el manejo del lenguaje (capacidad de escucha y habla), y b) **en la gestión de la emocionalidad y la corporalidad.**

Respondiendo así, al problema de la productividad en sus tres dimensiones. Las dimensiones se refieren a los aspectos que se relacionan entre sí y que componen el esquema del mejoramiento de la productividad requerido, para lograr el desarrollo deseado, ellas son:

1. **Recurso Humano:** Es el trabajo individual y en equipo, cuyo resultado final es la **CALIDAD HUMANA**
2. **Sistema Productivo:** Las empresas como sistemas productivos manejan recursos humanos y materiales, cuyo resultado final es la **CALIDAD DE LOS PRODUCTOS Y SERVICIOS**
3. **Medio Ambiente:** Cualquier actividad productiva debe respetar el ambiente natural que nos rodea para obtener el resultado final que es la **CALIDAD DE VIDA**

Sin embargo, el conocimiento no garantiza desempeños mejores, sólo la acción es productiva y las conversaciones se convierten en acciones.

¿Cómo transformamos una empresa tradicional en una empresa emergente?

El modo tradicional de hacer empresa ya no funciona. La empresa tradicional es lenta, es cara, es poco competitiva y es obsoleta. Es necesario, por tanto, encontrar un modo diferente de hacer empresa.

Entre los múltiples cambios que se asocian con las transformaciones radicales de las empresas, pueden destacarse especialmente:

1. La modificación de la figura central de autoridad, que fuera la predominante en la empresa tradicional y que estaba representada por el gerente/capataz dedicado al mando y al control, **será remplazando por el gerente/coach.**
2. La transformación del sustrato emocional, que se apoyaba en el miedo, será reemplazada por **la confianza.**
3. La promoción de relaciones de confianza, que permita a los trabajadores lograr mejores resultados y conducir a acciones transformadoras, capaces de generar y conquistar nuevos mundos, futuros y posibilidades, serán conducidos por las **competencias conversacionales, que genera el trabajo reflexivo de aprendizaje.**

En este sentido, la empresa tiene que asumir esta transformación o desaparecer (“transformarse o morir” como lema), aplicando el doble carácter de la transformación: 1) Transformaciones secuenciales que conservan la estructura y 2) Transformación de la forma de hacer empresa, que conlleva el rediseño de su modelo de organización.

En los actuales momentos, la clave está en **la productividad**, pero no del trabajo manual sino del conocimiento. Y el instrumento será, no la capacidad física sino, el lenguaje como elemento para motivar, influir, ordenar, instruir...El trabajo No manual deberá ser productivo a través del poder transformador de la palabra.

En este tipo de trabajo, Echeverría (2011), señala tres dimensiones: 1) *La tarea individual*; 2) *Las actividades de coordinación* y 3) *El trabajo reflexivo de aprendizaje*.

Ahora bien, una empresa con futuro como la que se ha definido, no puede establecerse sobre unos pilares emocionales distintos de los de la confianza. La confianza se opone a la incertidumbre y al miedo que han caracterizado las organizaciones actuales y del pasado.

La empresa tradicional, de mando y control basados en el miedo, se transforma en empresas con una forma de trabajo diferente y relaciones basadas en la confianza. Esta confianza no se sustenta en la fuerza, sino en la autoridad. La confianza genera seguridad, haciendo disminuir la incertidumbre, el miedo y la vulnerabilidad, sobre la base de tres juicios: **Responsabilidad; Sinceridad; Competencia**. Así mismo, es importante la información para tener confianza, posibilitando el conocimiento. Dado que las empresas de hoy son empresas del conocimiento, será indispensable la confianza.

Cuanto más compartidos sean los valores de la organización, mayor será también el grado de confianza. La confianza da lugar a la acción. Así, el lenguaje se convierte en un factor activo, pues con él, hacemos uso del poder transformador de la palabra. Las competencias conversacionales exigen saber escuchar, fundamentar juicios, construir y cumplir promesas. Junto con ellas, es necesaria la sinceridad, ya que afectará a la interacción con los demás, en el campo relacional. Si existe responsabilidad en las promesas, estas darán lugar a confianza, de lo contrario, se generará desconfianza e incertidumbre.

Rafael Echeverría, concluye:

“El cambio no es sencillo, pero el efecto que el hablar, el escuchar, el manejo de la información, la toma de decisiones y el cumplimiento de promesas tienen sobre la construcción de confianza, es inmenso, sentando las bases para construir una empresa emergente”.

REFERENCIAS

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Comunicación Noreste Ltda. Santiago de Chile, Chile.

Echeverría, R. (2011). *La Empresa Emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Ediciones Granica, S.A

Análisis de los libros de texto de matemática de la Colección Bicentenario

Analysis of the mathematics textbooks of the
Bicentennial Collection

Analyse des manuels de mathématique de la
Collection Bicentenaire

Thais María Arreaza

tarreaza@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, a partir del año 2011, hizo una distribución gratuita de los textos de la Colección Bicentenario y exigió tanto a docentes como a estudiantes, su utilización en todos los niveles y áreas de la Educación Básica y Media General; dada la masificación de estos libros y su imposición como único texto, es de interés realizar un análisis de los libros de matemática. Este estudio es el avance de una investigación en proceso donde se pretende interpretar aquellos elementos teóricos que caracterizan los libros. Atiende a los principios de la investigación cualitativa. La recolección de información es mediante la entrevista cualitativa y los grupos focales. Se utilizará el método de la hermenéutica y el análisis de contenido para la interpretación de la información. La calidad del estudio se evaluará a través de la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad.

Palabras clave: textos, matemática, Colección Bicentenario

ABSTRACT

The Ministry of Poder Popular para la Educación in Venezuela, since 2011, made a free distribution of the Colección Bicentenario textbooks and imposed both teachers and students, its use in all levels and areas of elementary and high school. Given the nationwide and compulsory distribution of these textbooks as the only ones to be used, it is our interest to conduct an analysis of the mathematics books. This, in progress, research study is intended to interpret those

theoretical elements that characterize such books. It follows the principles of qualitative research. The collection of information has been done through qualitative interviews and focus groups. The hermeneutic method and content analysis will be used for the interpretation of information. The quality of the study will be assessed through credibility, auditability and transferability.

Key words: *textbooks, mathematics, Bicentennial Collection*

RÉSUMÉ

Le Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation au Venezuela, à partir de l'année 2011, le Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation au Venezuela a distribué gratuitement les textes de la collection du bicentenaire et demandé à la fois aux enseignants et aux étudiants de les utiliser à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'Éducation de base et Media Générale, la massification de ces livres et le critère imposé comme texte unique, ont motivé à réaliser une analyse des livres de mathématique. C'est une recherche en cours dans laquelle il est prévu d'interpréter les éléments théoriques qui caractérisent les livres. Elle suit les principes de la recherche qualitative. La collecte d'informations par le biais de l'entretien qualitatif et des groupes de discussion. La méthode d'herméneutique et l'analyse du contenu seront utilisées pour l'interprétation des informations. La qualité de l'étude sera évaluée à travers la crédibilité, l'auditabilité et la transférabilité.

Mots-clés: *textes, mathématique, Collection Bicentenaire*

INTRODUCCIÓN

La matemática surge de la necesidad del hombre de entender el mundo que lo rodea y de sobrevivir en él, y lo hace a través de actividades como contar, localizar, estimar, medir y comparar magnitudes. La matemática es uno de los grandes logros de la humanidad y forma parte de nuestra herencia cultural. En las sociedades contemporáneas, la matemática escolar es parte esencial en la formación de todos sus ciudadanos y es tan importante, que en el mundo entero es una asignatura obligatoria desde los inicios de la educación escolar, además es considerada una de las áreas de conocimiento que posee un gran potencial en la formación de los individuos, un medio universal para comunicarnos y un lenguaje de la ciencia y la tecnología.

Los profesionales que trabajan en la enseñanza de la matemática, abarcan un amplio abanico de acciones para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, en las diversas instituciones del sistema educativo; pero, en nuestras escuelas y universidades sigue prevaleciendo el uso de los libros de texto, ocupando un lugar importante en la enseñanza y aprendizaje de la matemática y de cualquier otra disciplina. Es uno de los elementos del currículo más utilizado para llevar a cabo el proceso educativo, pese a los nuevos recursos tecnológicos y a las nuevas concepciones pedagógicas.

Con referencia a lo anterior, Schubring sostiene: “la práctica de la enseñanza no está determinada por los decretos ministeriales y las normativas oficiales como por los libros de texto usados para enseñar”. (1987, p.41). Por su parte, Beyer (2006) expone que los primeros programas nacionales en el área datan de 1911 y fueron implantados en 1912. Antes de esa fecha, los libros eran la guía pedagógica fundamental para los maestros de la época. En el siglo XXI, en Venezuela, todavía el libro de texto es esa guía pedagógica que orienta la acción de la mayoría de nuestros docentes.

Por otra parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE), en nuestro país, lideró el proyecto bandera del Gobierno Bolivariano de Venezuela, llamado Colección Bicentenario (CB), según reza en su misión y visión, y contempla textos escolares en todas las áreas de conocimiento establecidas en los niveles educativos de Inicial, Primaria y Media del Subsistema de Educación Básica y Media General. En sus objetivos específicos señala:

Dar cumplimiento a lo estipulado con el artículo 6 numeral 3, literal g, de actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de Educación Básica, con base en los principios establecidos en la Constitución de la República y en la presente ley. Ley Orgánica de Educación (2009). (Colección Bicentenario. Libros para la Patria, 2015, p.1)

A partir del año 2011, el MPPPE hizo una distribución gratuita de estos textos y para el año 2015 se habían entregado 72.750.000 a todas las escuelas y liceos públicos. (Colección bicentenario, ob. cit.). Dada la masificación de estos libros, la preocupación de docentes y representantes ya que en algunas instituciones figuran como único texto empleado en las aulas, y que los libros, y no los programas de estudio, determinan en gran medida, el currículo que se da en el contexto de las aulas, el interés en este estudio es realizar un análisis de los textos de matemática, desde el primer grado de Primaria hasta el quinto año de Bachillerato.

CONTEXTUALIZANDO LA SITUACIÓN EN ESTUDIO

Los libros de texto constituyen los elementos curriculares con más incidencia en la enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes; llegan hasta determinar el tipo de enseñanza, cuando el docente se guía por él, sin un conocer reflexivo. Para Serrano (2009), en los libros de texto de matemática, el autor además de exponer las ideas matemáticas, refleja información sobre su posición en los modelos pedagógicos y didácticos que sigue, su filosofía de la educación, y las bases psicológicas y sociológicas que asume; además de algunos otros puntos que se relacionan con el currículo oculto, que intencionalmente o no, el libro deja entrever a los lectores y que pueden tener un peso tan importante como las que se explicitan en el libro.

En igual forma, Serrano (ob. cit.) afirma:

Ciertamente el conocimiento, y en particular el conocimiento matemático representa una especie de poder. La 'posesión' de ciertos conocimientos y su administración ha sido uno de los objetivos de los planes hegemónicos en la modernidad, junto con la 'posesión' de las fuentes y procesamiento de la energía (proveniente del petróleo, del agua, de la electricidad, o la nuclear, entre otras). La tecnocracia es un ejemplo de cómo la posesión y manejo del conocimiento ha servido al status quo y a la conformación y consolidación de estructuras hegemónicas. Sin embargo, el conocimiento es también un poder asociado a la liberación de los pueblos a la transformación del hombre, de su sociedad, y a la resistencia a la hegemonía. (p. 56)

El MPPPE en Venezuela, promueve la utilización de los textos de la Colección Bicentenario en todos los niveles y áreas de nuestros subsistemas de la Educación Básica y Media General, y exige que el docente se apoye en él para desarrollar su actividad profesional. Conociendo la importancia de los libros de texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que determinan en muchos docentes su práctica educativa más que los programas vigentes, tanto especialistas en las diferentes áreas, maestros y profesores, padres y representantes a nivel nacional han manifestado su preocupación acerca de los libros de esta Colección.

Aunado a esto, mayor interés y preocupación se generó, cuando en las conclusiones finales de los pocos trabajos de investigación que se han llevado a cabo sobre la CB, se reportaron hallazgos negativos. En el estudio realizado por Salcedo (2012) se reporta “a manera de cierre”: el libro analizado contiene un número de actividades de bajo nivel cognitivo; no existen explicaciones puntuales ni definiciones a la manera de los libros clásicos; hay una cantidad relevante de actividades que no tiene relación directa con los temas de matemática estudiados o con otras áreas de conocimiento y algunas de ellas tratan sobre los planes desarrollados por el gobierno nacional.

En el orden de las ideas anteriores, en la investigación realizada por Andonegui (2015), se analiza los libros de primero a sexto grado de Educación Básica de la CB las conclusiones fueron presentadas a modo de balance final en la forma siguiente:

- Positivo: el tratamiento de las dimensiones de dominio afectivo y de variables socioculturales. Contacto de la matemática con la realidad, con el mundo de la vida de los educandos.
- Sesgada: la dimensión de formación ético-política.
- A mejorar: las dimensiones de contenido matemático y de procesos cognitivos. Entre estos últimos, los de clasificación, significatividad, pensamiento relacional, establecimiento de conjeturas, análisis-síntesis de regularidades, cálculo mental, estimaciones... Además,

tomar en cuenta las nuevas tendencias en el tránsito de la aritmética al álgebra. (p.s/n)

En ese mismo sentido, León y Vincent (2015) al hacer el estudio de los textos de la CB de primero a quinto año de la Educación Básica y Media General, en sus reflexiones y aportes finales reportan tres tipos de valoración de los textos: una positiva, una no tan favorable y una valoración negativa. Debido a lo extenso del texto se hará un resumen de ellas: (a) La valoración positiva, en cuanto a lo amigable de la redacción y el lenguaje usual y atractivo de las ilustraciones; la promoción de la lectura, la cultura general, la formación integral, de elementos de la historia de la matemática, la intención de resaltar lo nuestro, la aplicación de la matemática a otras ciencias y el aprendizaje cooperativo. (b) Una valoración no tan favorable en cuanto a: ponderar lo contextual por encima de lo matemático, descuido en la formalidad matemática, en su lenguaje y simbología; problemas en el abordaje de los contenidos matemáticos o incompletos, secuenciación algunas veces no apropiada, ausencia de modelos de resolución de problemas, escasos problemas y pocos ejercicios resueltos y propuestos. (c) La valoración negativa: Los esfuerzos sostenidos por mostrar los logros de una gestión de gobierno, que para algunos no es verdad, el énfasis en lo político-ideológico, la intencionalidad de anular la pluralidad de ideas y la disensión, desde lo político partidista, ausencia total de bibliografía y el intento de constituirse un libro único.

Dada la relevancia de lo expuesto en los estudios realizados de los libros de matemática de la CB, y la importancia del uso del libro de texto en el aula, es necesario promover más investigaciones de todos y cada uno de los libros de esta colección.

Esto nos lleva a plantearnos algunas preguntas: ¿Qué tipo de saber promueven estos libros? ¿Están adaptados a nuestros programas vigentes? ¿Educa al estudiante para ser un ciudadano crítico? ¿Lo educa para vivir en democracia? ¿Qué tipo de valores promueve? ¿Los libros están adaptados a la edad de la audiencia al cual se dirige? ¿Los libros promueven algún tipo de sesgo

político? Tratando de dar respuesta a las interrogantes se elaboraron los siguientes objetivos en esta investigación.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Develar los significados que otorgan los profesores de matemática y estudiantes para profesores de matemática, sobre los libros de texto de matemática de la Colección Bicentenario, desde primer grado hasta quinto año de bachillerato de nuestro subsistema de Educación Básica y Media General

Objetivos específicos

- Interpretar las percepciones de los especialistas en el área, respecto a los libros de texto de matemática de la CB.
- Analizar la coherencia entre lo que proponen los libros de esta Colección y los organizadores del currículo en matemática de Rico y otros (1997), y el modelo teórico dimensional de la práctica de la Didáctica de la Matemática de Andonegui (2015), desde la visión de los informantes.
- Describir las categorías presentes en los textos de matemática de la CB, desde el análisis de contenido.
- Develar aportes que puedan ser útiles para los autores y editores de la CB.

Justificación e Importancia

El texto escolar es uno de los recursos más utilizados por parte de nuestros profesores, y representa un gran apoyo en la enseñanza y aprendizaje tanto adentro como afuera del aula. Para Rico (1990), “la carencia de materiales y libros de texto adecuados a los nuevos currículos son en ocasiones obstáculos insalvables”. (p. 29). En el informe Cockcroft (1985) se realza la importancia del

uso del libro de texto como “ayuda inestimable” en el trabajo de aula llevado a cabo por el profesor.

En este mismo orden y dirección, para Monterrubio y Ortega (2012), la utilización del texto en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje es tan habitual, que en muchos casos determina el currículo real. Por esta razón su elección es de suma importancia y permite vislumbrar que el texto se convierte en un objeto de estudio fundamental para todos aquellos investigadores interesados en aportar elementos positivos que puedan mejorar nuestro sistema educativo. Lo señalado también es reflejado por Ramírez (2003) cuando destaca:

La importancia estratégica del texto escolar ha hecho que en diferentes partes del mundo se haya asumido como línea de investigación permanente, dada su versatilidad como objeto de estudio. ..., la riqueza de información que supone esta fuente ha generado el interés tanto de investigadores individuales como de Centros de Investigación cuya razón social y científica gira exclusivamente en torno al texto escolar como objeto de investigación. De hecho se han creado institutos de investigación sobre libros de texto que hoy día poseen larga trayectoria y alta credibilidad académica, como el Instituto Georg Eckert en Alemania y el Proyecto Manes (Manuales Escolares) en España. (p.s/n)

Como se señaló anteriormente el MPPPE en Venezuela, le exige a los docentes utilizar los libros de texto de la CB en todos los niveles del subsistema educativo. Dichos textos se llevaron a todas las instituciones escolares siendo donados a profesores y alumnos para su utilización. Para León y Vincent (2015):

Uno de los aportes en materia educativa que se ha venido realizando en el marco de las políticas del Estado venezolano es la entrega de materiales didácticos, computadoras portátiles y particularmente la dotación de textos escolares (que constituyen la Colección Bicentenario) en diferentes áreas del conocimiento con énfasis en los contenidos que se enseñan en la Educación Básica en el país. Dichos textos han sido aplaudidos por unos pero fuertemente criticados por otros, pero cualquiera sea el caso no se conoce un informe exhaustivo y crítico que vislumbre un equilibrio real, en función de la educación en el país (p.3).

Aun cuando los autores de los libros de la Colección Bicentenario son numerosos, hasta más de 15 por libro, y la mayoría de ellos son profesores en distintos liceos o en diferentes instituciones de la UPEL o en universidades reconocidas del país, es necesario realizar estudios sistemáticos de cada uno de los textos de la colección, para determinar si su utilización es recomendable durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática de los niños y jóvenes, y en su formación como ciudadanos.

Por las razones expuestas anteriormente, el propósito de esta investigación es conocer los elementos relacionados con los libros de texto de la CB, describirlos e interpretarlos a profundidad y abstraer de ellos la información conceptual y teórica, utilizando el método hermenéutico y la técnica del análisis de contenido. De esta manera se podrán hacer aportes significativos que permitan develar los aspectos positivos y negativos de los libros de matemática analizados.

REFERENTES TEÓRICOS

A continuación se hace una revisión de trabajos previos, tanto nacionales como internacionales, realizados por diferentes autores donde se revelan las bases teóricas que sustentan esta investigación.

Antecedentes de la Investigación

En Venezuela, existen muy pocos trabajos de investigación sobre los libros de texto de matemática, y en menor cantidad los referidos a los libros de texto de la Colección Bicentenario. A continuación se refieren diversos trabajos que sustentan y orientan esta investigación.

- Johansson (2006): *Teaching mathematics with textbooks. A classroom and curricular perspective*. En esta tesis doctoral desarrollada en Suecia, se estudian los libros de textos y su uso en el aula. Entre sus resultados indican: se puede notar la influencia del libro de texto en los conceptos y ejemplos que

presenta el profesor en el pizarrón, así como en la forma de introducirlos, también en los ejercicios que realizan los estudiantes en el aula; la mayoría de las actividades las realizan los estudiantes individualmente con sus libros de textos.

- Pino y Blanco (2008). *Análisis de los Problemas de los libros de texto de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad de España y de Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad*. En este trabajo se analizan 8 libros de texto de amplia difusión en Chile y España. La importancia del análisis radica en el uso de los libros de texto por parte de los profesores, convirtiéndolos en mediadores entre el currículo y el aula.
- Serrano (2009): *Las Actividades Matemáticas, El Saber y los libros de Texto: Necesidad de una Visión Socio-Cultural y Crítica*. En este libro se discute acerca del papel que desempeñan los libros de texto en la enseñanza y aprendizaje de la matemática y se hace un estudio teórico reflexivo con apoyo en un estudio descriptivo en el que se emplea técnicas de análisis de contenidos en libros de texto de matemática del séptimo grado de Educación Básica.
- Salcedo (2012). *Análisis de las actividades para el estudiante en los libros de matemáticas*. En este trabajo el autor analiza las actividades planteadas en el libro “Aventuras de patacalientes. Matemática Tercer Grado”, de la Colección Bicentenario. Utilizando el modelo de tareas matemáticas de Stein, Smith, Henningsen y Siver (2000), el análisis indicó que el 28% de las actividades no están relacionadas con el contenido tratado en cada unidad del libro y el 92% pertenecen a las categorías de baja demanda cognitiva del modelo utilizado.
- Andonegui (2015). *Los libros de texto de Matemática. El caso de la Colección Bicentenario*. En este estudio se presenta un modelo teórico que comprende cinco dimensiones del quehacer didáctico: el contenido matemático; los procesos cognitivos susceptibles de ser desarrollados por los educandos cuando aprenden matemática; el dominio afectivo de estos; las variables de

carácter sociocultural; y la formación ético-política de los educandos. En base a estas dimensiones se analizaron los libros de texto de primero a sexto grado de primaria, tomando en cuenta la calidad e intensidad con que se presentan en los textos. Por otra parte, se tomaron en cuenta otros criterios presentes, ajenos al campo de lo didáctico como la presencia de sesgo ideológico. El autor sostiene que el sistema educativo debe estar abierto a la libertad de expresión y al respeto de las orientaciones ideológicas de los estudiantes, sin tratar de imponer ninguna inclinación política-partidista.

- León y Vicent (2015). *Valoración de los textos de Matemática de la Colección Bicentenario desde la perspectiva de docentes y estudiantes*. En este trabajo los autores seleccionaron un grupo de profesores y estudiantes de los últimos semestres de la especialidad de Matemática del Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá” y, un grupo de profesores de Matemática que laboran en Educación Media General para que cada uno diera sus impresiones acerca del impacto o posibles repercusiones generadas con la inserción de estos libros en este sector del Sistema Educativo Venezolano. En sus aportes destacan aspectos positivos y negativos, a la vez proponen y sugieren aspectos a los autores y editores de los textos para mejorarlos en publicaciones futuras.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El filósofo noruego Johnsen (1996) hace una diferenciación entre el “libro de texto” y el “libro escolar”. El primero fue concebido, escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el contexto del aula. En este sentido Rodríguez (1983), estima que el libro de texto es “un material impreso, estructurado, destinado a ser utilizado en un proceso de aprendizaje y de formación concertada”. (p. 259).

Por su parte, Chopin (1992) hace énfasis en los siguientes aspectos que definen un libro de texto: su situación como producto de consumo, su función como instrumento pedagógico y soporte del currículo y por último su dimensión

ideológica y cultural. Tratándose del área de Matemática, Monterubio y Ortega (2012) consideran como libros de texto “aquellos libros que corresponden a un curso y a una materia concreta, en este caso las Matemáticas, y cuyo uso específico es la docencia.”

En diferentes investigaciones, algunos autores (Ruesga, Valls y Rodríguez, 2006; García y Guillén, 2008; Monterubio y Ortega, 2012) consideran distintos elementos y criterios que deben estar presentes en el libro de texto o han presentado propuestas de instrumentos que permitan valorarlos con el fin de seleccionar el más adecuado para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Algunos de estos trabajos de propuestas de instrumentos se basan en el estudio de Rico, Castro, Coriat, Marín, Puig, Sierra y Socas (1997) sobre los organizadores del currículo en matemática: “Vamos a llamar organizadores a aquellos conocimientos que adoptamos como componentes fundamentales para articular el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas. Hablamos así de organizadores del currículo (p. 45). Estos organizadores pretenden aportar una estructuración del conocimiento didáctico en cada uno de los contenidos del currículo de matemáticas y promover en el estudiante experiencias que permitan su progreso en la construcción del conocimiento matemático.

Se escogen cinco organizadores: a) Fenomenología de los conocimientos implicados: los conceptos matemáticos también objetos de la experiencia pueden ser organizados por otros conceptos convirtiéndose en fenómenos y aquí es donde actúa la fenomenología de los conocimientos. b) Diversidad de representaciones y modelización: “Dominar un concepto matemático consiste en conocer sus principales representaciones, el significado de cada una de ellas, así como operar con las reglas internas de cada sistema;...”. c) Diversidad de materiales y recursos para la enseñanza. d) Errores y dificultades y problemas u obstáculos de aprendizaje: el conflicto entre el lenguaje habitual y el lenguaje matemático pueden generar dificultades, al igual que construir nuevos conceptos matemáticos a partir de conocimientos previos; los obstáculos provocan los

errores de los estudiantes y son tratados al estilo de Brousseau (1983). e) La evolución histórica de campo de manera de presentar las matemáticas desde la génesis de los conceptos y los problemas que le dieron origen.

En el orden de las ideas anteriores Andonegui (2015), en su estudio titulado “Los libros de texto de Matemática. El caso de la Colección Bicentenario”, señala que la organización, elaboración y uso de los textos de la CB deben ser conducidos por los principios que aporta la Didáctica de la Matemática (DM). Cabe agregar que para Rico en la presentación que hace del libro de D'Amore (2011), “La Didáctica de la Matemática tiene como objeto delimitar y estudiar los problemas que surgen durante los procesos de organización, comunicación, transmisión, construcción y valoración del conocimiento matemático.” (p.17).

Por las consideraciones anteriores, Andonegui (ob. cit.) presenta un modelo teórico dimensional de la práctica de la DM, el cual utiliza en su investigación, como marco de referencia para el análisis de los textos de matemática del nivel primario de la CB:

Los **contenidos matemáticos a aprender**, a partir de concebir prioritariamente la matemática como una *actividad* humana, una de cuyas principales características es la de la *matematización*, entendida como un proceso global de organización de dicha actividad y que posee dos vertientes, la horizontal –que la conecta con los *fenómenos* del mundo de la vida mediante la *modelación y aplicación*- y la vertical –que permite la *construcción progresiva* del conocimiento matemático (...).

Los **procesos cognitivos** que están presentes en las actividades de aprendizaje en el aula. Entre ellos incluimos a los *de carácter básico*, que ponen en juego a la percepción y a la memoria, entre los que destacamos la *observación*, la *atención*, la *comparación*, la *clasificación*, el *seguimiento de instrucciones*, y la *memorización*. Pero, sobre todo, debemos mencionar los procesos cognitivos calificados como procesos *de alto nivel*, tales como la *conceptualización*, el *pensamiento relacional*, la *generalización*, los procesos de *análisis y síntesis*, la *inferencia inductiva y deductiva*, la *visualización*, la *resolución de problemas*, los procesos metacognitivos de *control* y de *toma de decisiones*, la *creatividad*, la *reestructuración de los saberes*...

El **dominio afectivo**, que engloba emociones, creencias y actitudes (Gómez-Chacón, 2000). Las *emociones* positivas se manifiestan mediante la alegría, la gratitud o el aumento de su autoestima del sujeto. Las *creencias* pueden ser consideradas como concepciones o ideas elaboradas por el sujeto a partir de su experiencia. Al analizar las creencias con respecto al tema de la matemática y de su aprendizaje, McLeod (1992) establece cuatro tipos de creencias: sobre la *naturaleza de la matemática*, sobre *uno mismo como aprendiz de la matemática*, sobre la *enseñanza de la matemática*, y las *suscitadas por el contexto social*. En cuanto a la *actitud*, se considera como una predisposición permanente a la acción, basada en una serie de convicciones y sentimientos que se manifiestan en la misma acción.

Las **variables socioculturales**, dimensión que se refiere a la presencia e incidencia de los aspectos socioculturales que arropan el ser y actuar de nuestros educandos, empezando por su *contexto cultural de origen* y el de su *entorno*, a lo que hay que agregar la consideración de la propia *aula como contexto sociocultural particular (...)*.

La dimensión de **formación ético-política**, que propone que las actividades de construir conocimientos matemáticos en el aula deberían desarrollarse en un clima de: *aceptación* de cada educando como un ser único y distinto entre iguales; *creación permanente de posibilidades* para todos; *solidaridad* entre los educandos; *interacción* docente-alumnos y entre los propios alumnos; *negociación*; aportación y contraste de *argumentos*; búsqueda de un *consenso cooperativo*; *diálogo crítico* basado en el *respeto*; fomento de la *diversidad* en los modos de construcción de los contenidos matemáticos; *tolerancia* con respecto a las posiciones ajenas; *descubrimiento* de la matemática presente en los sistemas tecnológicos que rigen nuestra vida; y *reflexión* acerca de los aspectos sociológicos y éticos inherentes a los objetivos y a la forma en que se maneja esa tecnología basada en modelos matemáticos. (p.s/n)

Tomando en cuenta algunos de los organizadores de Rico y otros (1997) y de las dimensiones señaladas por Andonegui (2015), se analizarán los textos de matemática de la CB. También podrían utilizarse otros criterios que surjan de las categorías emergentes de los datos suministrados por los informantes.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En esta sección se detalla y expone los componentes metodológicos que sirvieron de apoyo a esta investigación, se indica la posición paradigmática, el

diseño de la investigación, el escenario, los sujetos participantes, las técnicas utilizadas para la recolección de los datos y los procedimientos a aplicar para analizar la información.

Desde el paradigma interpretativo esta investigación atiende a los supuestos de la investigación cualitativa. Para Rojas (2007), en este paradigma “los procesos sociales y humanos se explican a partir de las interpretaciones que hacen los sujetos de sus propias acciones” (p.40). La investigación cualitativa permite al investigador entender y construir los conocimientos que identifican la realidad social o cultural en estudio. Por otra parte, el método se refiere al camino a seguir, a los procedimientos utilizados durante la investigación para construir conocimiento, darle respuesta a las preguntas que originaron la investigación y relacionarse con el contexto conceptual. Dentro de la investigación cualitativa existen diversos métodos pero en este estudio se considerará el método hermenéutico acompañado del análisis de Contenido.

Para Martínez (2002), “el método básico de toda ciencia es la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado.” (p.1). La hermenéutica permite explicar, interpretar, comprender o expresar significados o sentidos de lo humano. En este orden de ideas se puede citar a Martínez (ob. cit.) al destacar que mediante este método se puede descubrir los significados de los objetos interpretando los escritos, los textos, los gestos, las acciones y obras, conservando su singularidad en el contexto donde se desenvuelve. La hermenéutica toma la acción como un medio para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que se encuentra inmerso.

Dilthey uno de los principales teóricos del método hermenéutico es interpretado por Ugas (2005) cuando señala:

Desplazó la crítica de la razón histórica a todas las «ciencias del hombre», enfrentándolas con las «ciencias de la naturaleza» de modo que, la comprensión hermenéutica caracterizaría a las primeras, mientras las explicaciones, basadas en regularidades legales a las

segundas; sostenía que: «las ciencias de la naturaleza explican, las ciencias del espíritu comprenden». (p.55)

En cuanto al análisis de contenido, Martínez (2002) indica que el objetivo principal “es describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social”. (p. 7). El objetivo del estudio de cualquier análisis de texto se basa en el sentido y significado del texto, y considerando los aportes de Rojas (ob. cit.) el análisis de contenido debe ser sistemático siguiendo ciertas reglas y pasos. Por otra parte, resulta oportuno señalar que para Jiménez y Perales (2001), el análisis de contenido puede tener diferentes enfoques y propósitos: el análisis de la estructura sintáctica, semántica, simbólica, curricular, secuencial, evolutiva o del grado de dificultad de los contenidos.

En este estudio, utilizando la técnica descrita, la investigadora pretende develar un cuerpo teórico justificado con una interpretación adecuada que permita mostrar, los aspectos tanto explícitos como implícitos presentes en los textos de matemática de la CB. Las siguientes ideas básicas del análisis de contenido, presentadas por Rojas (ob. cit.), servirán de guía al momento de analizar la información:

El material debe ser analizado paso a paso, dividiendo el contenido en unidades de análisis. Los aspectos surgidos de este proceso se organizan en categorías las cuales pueden desarrollarse en forma inductiva o deductiva. La validez y confiabilidad se obtienen a través de la triangulación de investigadores o intersubjetividad. En general, el análisis de contenido se interesa por determinar la frecuencia de las unidades de análisis, en cuyo caso la importancia del tópico se mide en función de la frecuencia de aparición en el texto. El análisis de contenido establece relaciones entre los temas; para ello identifica temas centrales y subsidiarios, establece vínculos entre ellos que luego pueden ser representados mediante mapas conceptuales o esquemas (p. 135)

Escenario y Participantes de la Investigación

La población está formada por todos los libros de texto de la Colección

Bicentenario, y la muestra por todos los libros de textos de matemática de la Colección Bicentenario, desde primer grado hasta quinto año de bachillerato de nuestro subsistema educativo.

Para recabar la información de cada uno de los libros de matemática de la CB, se le entregó uno de cada nivel del subsistema de Educación Básica y General, a 9 profesores de la Escuela de Matemática de la Universidad Central de Venezuela (UCV), 5 profesores de Educación Básica y Media General con formación a nivel de postgrado y 8 estudiantes de matemática de semestres avanzados del Instituto Pedagógico de Caracas.

Recolección de Información

Para Bautista (2016a) la recolección de la información se refiere a “los procedimientos o actividades realizadas con el propósito de recabar la información necesaria para el logro de los objetivos de una investigación.” (p.42). La recolección de datos debe ser minuciosa y por eso se seleccionan y aplican las técnicas e instrumentos propios del enfoque de investigación asumido. Las técnicas de recolección de datos se refieren al cómo se recogerán los datos y las acciones que permitirán recabar la información, y el instrumento es el medio mediante el cual es posible aplicar una determinada técnica. La información en esta investigación se hará a través de la entrevista cualitativa y los grupos focales.

Con respecto a la técnica de la entrevista, Hurtado y Toro (2007) señalan: “El uso de la entrevista es una muestra más de la importancia que han adquirido la comunicación y el diálogo, a tal punto que se habla de una razón dialógica. Fundamentado en esta racionalidad es que el investigador procederá ahora a ordenar y estudiar todo el conjunto de escritos, documentos y grabaciones que ha recopilado.” (p. 123). La entrevista se realizó cara a cara, y se les informó a los entrevistados la intención de carácter investigativo de ella y la utilidad de la grabación, con el fin de brindarles confianza al momento de expresar sus ideas y sentimientos.

Los grupos focales como técnica de investigación favorecen la recopilación de la información relevante acerca de la situación en estudio. Son básicamente una manera de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de los comentarios. Para Bautista (2016b):

Los grupos focales, también conocidos como grupos de discusión, son una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y tiempo determinado. (p. 80)

Para esta investigación se realizaron varios encuentros (12) con los profesores, especialistas en matemática de la UCV, que estaban leyendo los libros de matemática de la CB. A cada uno de ellos le tocó revisar el texto de un solo nivel del subsistema de Educación Básica y Media General. La investigadora de este estudio actuó como moderadora y en las primeras sesiones (2) el formato de las discusiones fue muy general, no estructurado pues en ellas emergieron sugerencias de los participantes de cómo se llevaría a cabo el trabajo, resultando que además de los planteamientos orales entregaban por escrito los avances realizados por ellos en la revisión de los textos. En las siguientes reuniones ya se utilizó un guion con el fin de conocer percepciones, visiones, opiniones y experiencias relacionadas con los aspectos presentes en dichos libros. El clima conversacional del grupo fue bien dinámico y en torno a los textos de la CB.

Elementos de Evaluación de la Calidad de la Investigación

En esta sección se refiere al cuidado que se debe observar en todo el proceso de la investigación y en el informe escrito para garantizar la calidad del estudio. Para determinar la calidad de la investigación cualitativa existen varios criterios y los utilizados según Lincoln y Guba (1994) son: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

La credibilidad se refiere a poder evaluar la confianza, tanto en el resultado de la investigación como en su proceso. Consiste en que el investigador interprete

adecuadamente el significado profundo de las experiencias de los participantes, es decir, debe haber un vínculo creíble entre los hallazgos encontrados y los datos provenientes de los informantes.

Con respecto a la auditabilidad Lincoln y Guba (ob. cit.) indican que es la habilidad de otro investigador de seguir la ruta trazada por el investigador original. Se garantiza la seguridad de los procedimientos por la utilización de registros de los datos textuales y documentación completa que permitieron las interpretaciones del investigador. Esto permite que otros investigadores puedan llegar a conclusiones similares.

Los mismos autores exponen que en la transferibilidad se busca reconocer que tanto se pueden transferir los hallazgos obtenidos de una investigación en un contexto determinado, en otro contexto similar. Para poder evaluar la posibilidad de transferencia, el investigador debe describir ampliamente el escenario, los participantes, materiales, momento del estudio, entre otros, pues la transferibilidad es una relación directa entre el grado de similitud entre los contextos donde se realiza el estudio.

Procedimiento de la Investigación

Según Bautista (2016b) el procedimiento se refiere a los distintos pasos a seguir en el desarrollo de la investigación y atendiendo a lo indicado por esta misma autora la presente investigación se estructuró en cuatro fases.

Fase 1. Investigación y diseño: se identificó el tema y se determinaron los objetivos de la investigación. Esta fase se orientó a la búsqueda y acopio, revisión y selección de la información en diferentes fuentes referenciales, con el fin de definir y comprender la situación en estudio además de concebir el marco referencial, el plan de investigación y el diseño de técnicas e instrumentos en la recolección de datos de la investigación.

Fase 2. Entrada al campo: en esta fase se hace la incorporación al medio natural de los sujetos, donde se aplican las técnicas para la recolección de la información.

Fase 3. Recogida productiva y análisis preliminar: esta fase corresponde al análisis interpretativo de la información recogida. Se estructura la información para generar las categorías relativas a los libros, utilizando el método de la hermenéutica y la técnica del análisis de contenido.

Fase 4. Generación de los criterios referidos al análisis de los textos de la CB: esta fase corresponde a la validación y efectividad de la información obtenida en las fases anteriores, con el fin de generar las proposiciones teóricas de la investigación. Esto permitirá la construcción de un cuerpo teórico, que se verificará a lo largo de la investigación.

Este estudio es el avance de una investigación en proceso, en este momento la investigadora se encuentra en la etapa de identificación de las categorías que emergen de los datos suministrados por los profesores y estudiantes

REFERENCIAS

- Andonegui, M. (2015, junio). *Los libros de texto de Matemática. El caso de la Colección Bicentenario*. Ponencia presentada en la X Jornada Centroccidental de Educación Matemática, Barquisimeto.
- Bautista, M. (2016a). *Manual de Metodología de la Investigación*. Caracas: autor.
- Bautista, M. (2016b). *Corpus teórico para la formación del docente investigador de la UPEL-IPC, desde la dimensión emocional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Beyer, W. (2006). Algunos libros de aritmética usados en Venezuela en el período 1826-1912. *Revista de Pedagogía*. 27 (78), 71-110.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), pp. 164-198.

Cockcroft, W. H. (1985). *Las matemáticas si cuentan*. (MEC, trad.). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1982).

Colección bicentenario. Libros para la Patria. (2015). [Página Web en Línea]. Disponible:http://www.consulvenefunchal.com/docs/2015/marzo/coleccionbicentenario/coleccion_bicentenario.pdf [Consulta: 2016, marzo 23].

Chopin, A. (1992). *Manuels Scolaires. Historie et actualité*. Paris: Hachette.

D'Amore, B. (2011). *Didáctica de la Matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

García, M. A. y Guillén, G. (2008). Diseño de un estudio para el análisis de libros de texto de la Enseñanza Secundaria obligatoria en la Comunidad Valenciana. El caso de la Geometría. En R. Luengo, B. Gómez, M. Camacho y L. J. Blanco (Eds.), *Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de trabajo*. Badajoz: XII Simposio de la SEIEM.

Hurtado L., I y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Maracay. Editorial CEC, S. A.

Jiménez Valladares, J. D. y Perales Palacios, F. J. (2001). Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de la ESO. *Enseñanza de las ciencias*, 19(1), 3-19.

Johansson, M. (2006). *Teaching mathematics with textbooks. A classroom and curricular perspective*. Tesis doctoral. Lulea University of Technology.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Norman Denzin e Ivonna Lincoln (Edit.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Martínez M., M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*

Monterrubio, M. y Ortega, T. (2012). Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 358, Mayo-agosto, 471-496.

- Pino, J. y Blanco, L. (2008). *Análisis de los Problemas de los libros de texto de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad de España y de Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad*. Revista Publicaciones, [Revista en línea], 38. Disponible: <http://www.textosescolares.cl/admin/admdocs/biblioteca.php> [Consulta: 2017, diciembre 12].
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, [Revista en línea], 24(70). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922003000200003&script=sci_arttext [Consulta: 2017, diciembre 12]
- Rico, L. (1990). Diseño curricular en educación matemática. Una perspectiva cultural. En Llenares, S. y Sánchez, M. V. (Eds.) *Teoría y práctica en educación matemática*. Alfar: Sevilla, 53-55.
- Rico, L.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M. M. (1997). *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Madrid: Ice-Horsori.
- Rodríguez, J. L. (1983). Evaluación de textos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 259-279.
- Rojas de Escalona, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL.
- Ruesga Ramos, P., Valls García, F. y Rodríguez Armiño, T. (2006). Un instrumento para seleccionar libros de texto de Matemáticas. Aplicación al bloque curricular de Geometría. *REIFOP*, 9(1), Disponible: <http://www.aufop.com/aufop/home/> [Consulta; 2017 diciembre 02]
- Salcedo, A. (2012). Análisis de las actividades para el estudiante en los textos de matemática. *Revista Investigación y Postgrado*. [Revista en línea], 27(1). Disponible: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view_File/1925/818 [Consulta: 2017, diciembre 12].
- Schubring, G. (1987). On the methodology of analyzing historical textbooks: Lacroix as textbook author. *For the learning of mathematics*, 7(3), 41-51.
- Serrano, W. (2009). *Las Actividades Matemáticas, El Saber y los libros de Texto: Necesidad de una Visión Socio-Cultural y Crítica*. Caracas: Fondo editorial IPASME.
- Ugas F., G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. San Cristóbal: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Alberto Yegres Mago Profesor egresado de la Especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.); Magister en Educación, mención enseñanza de la historia, en la UPEL-IPC.; Doctor en educación, en Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.). Es profesor jubilado de la UPEL-IPC y profesor contratado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ha publicado artículos en las revistas Gaceta de Pedagogía, Tiempo y espacio, Palabra y realidad, Albor de APROUPEL, Investigación UPEL-IPC y Docencia, Investigación y Extensión.

Belkis E Osorio A Profesora de Educación y Tecnología Audiovisual (IUPC). Master in Management of Educational Research (CIU). Magister en Administración Educativa (URU). Doctora en Cultura y Arte en América Latina y El Caribe (UPEL-IPC). Investigador PEII FONACIT/ONCTI. Profesora de Metodología de la Investigación en cursos de pregrado y postgrado (UPEL-IPC y UCAB) Coordinadora de la Línea de Investigación: Desarrollo de competencias investigativas, praxis docente y desarrollo humano sustentable (CIE, UPEL-IPC). Tutor de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales (IPC, UCAB, UNEFA). Ponentes en eventos científicos nacionales e internacionales Diagramadora de Revistas Científicas (IPC, CUR). Miembro de los Consejos Editoriales de la Revista Trópicos Culturales y Cuadernos de Rehabilitación. Editora de Gaceta de Pedagogía. Autora de artículos de revistas nacionales e internacionales.

Delia Mera Mendes. Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas (UCAB), Magister en Educación mención Procesos de Aprendizaje (UCAB). Profesora de la cátedra Psicología Especial y Aplicada, Pedagogía, (UPEL IPC), Profesora Estrategias Instruccionales (Postgrado Educación UCAB), asesora y jurado trabajo de grado (postgrado Educación UCAB, Maestría en Gerencia y especialización Procesos Didácticos Educación Básica UPEL IPC).

Enyer Porra. Tesista del doctorado en Pedagogía del Discurso en el Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista Educación, mención Adultos; egresado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Licenciado en Educación, Mención Filosofía; egresado del Instituto Salesiano Padre Ojeda IUSPO-UCAB. Profesor instructor de la Cátedra de Filosofía de la educación e Introducción a la filosofía del IPC-UPEL. Profesor de autogestión del aprendizaje en la UNEFA. Coordinador docente y profesor titular en la Cátedra de Historia de Venezuela, Educación familiar y ciudadana, Psicología en el

Liceo Bolivariano Antonio Muñoz Tébar de Caracas y en el Colegio Ambrosio Plaza Los Teques, estado Miranda.

Jhonny Olivar Profesor Agregado del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas Universidad Simón Bolívar Sede del Litoral. Profesor Agregado CUFM. Master en Sistemas de la Calidad (UCAB). Lic. en Ciencias Estadísticas (UCV). Lic. en Educación Física y Matemáticas (UCAB). TSU en Electrónica (LIKI, Saint Petersburg. Rusia). Asesor/Instructor de Control de Calidad de Procesos, Gerencia y Herramientas de la Calidad, FUNINDES, FONDONORMA, Vsoft Learning, MOVISTAR. Ron Sta. Teresa. Tutor de Tesis para Pre y Post Grados. Experto en: Six Sigma y Lean Manufacturing, Diseño, Aplicación y Análisis de Instrumentos de Recolección de Datos. Artículos Latindex, Conhisremi sobre: Estándares de Calidad en Educación, Gerencia de la Calidad, Indicadores Estadísticos de Control de Gestión, Gestión de Riesgos ISO 31000, ISO 14001, ISO 26000, ISO 45000. Auditor certificado ERCA (European Registered Certificated Auditors) de ISO 9001:2015.

Luz Henriqueta Salazar Serrano: Profesora jubilada con la categoría de titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita al Departamento de Pedagogía, Cátedra de Filosofía de la Educación, Fue Jefe de la Unidad de Currículo. Profesora graduada en la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. Magister en Educación mención Gerencia Educacional, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Innovaciones Educativas, de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Actualmente se desempeña como asesora en currículo en el Vicerrectorado Académico de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela.

María Teresa Mendoza Ferrer. Ejecutiva con amplia experiencia docente adquirida durante 21 años en el manejo y docencia de negocios internacionales y comercio exterior, en diferentes instituciones públicas como privadas. Abogado con Maestría en Administración Pública. Master en Administración Pública y Especialista en Administración de Aduanas e Impuestos y actualmente Doctorando en Innovación Educativa. Labora en Universidad "Alejandro de Humboldt" y en el Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Con cursos y actualizaciones dentro de la Carrera; además de diferentes publicaciones en revistas arbitradas en el ámbito nacional.

Pedro Manuel Corros Bacca Imparte clases en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas. Docente adscrito a la Cátedra de Filosofía. Licenciado en Letras (Universidad Católica Andrés Bello) Especialista en Teología (Universidad Católica Andrés Bello) Postgrado en Filosofía, Mención: Filosofía y Ciencias Humanas (UCV) En la Cátedra de Filosofía ha dictado las asignaturas: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la

Educación, Ética y Docencia y Educación en Valores. Ha colaborado con UDBE-IPC y dado clases en el Programa de Profesionalización.

Rafael Perales PhD en Gestión del Conocimiento (UPEL), Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR), Magíster en Currículo (UBA), Profesor de Química y Ciencias Generales (UPEL), Vicerrector Fundacional UNES, Investigador, Coach Ontológico y Profesional Certificado, Biodescodificador, Consultor estratégico organizacional. Profesor Titular (J).

Ríchard José Sosa Villegas. Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Actualmente ocupa la Subdirección en Educación Media General del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente”, donde también se desempeña en el área de su especialidad. Además, se ha desarrollado como tutor de al menos diecisiete proyectos de investigación con estudiantes del nivel en el cual trabaja. Ha diseñado y aplicado proyectos de aprendizaje, dictado talleres en el área de redacción y ortografía. Asimismo, labora como docente de aula I desde el año 2017, en la U.E.N “Josefa Irausquín López”, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la actualidad, cursa la Maestría en Lectura y Escritura en su Alma Máter.

Robert Rodríguez Profesor en Ciencias Sociales UPEL-IPC, MSc. en Geografía Física, Doctorando en Ciencias de la Educación UPEL. Docente en la cátedra de Sociología de la Educación. Investigador UPEL y UCV, líneas de investigación Laboratorio Socioeducativo LABSOEDU y Memoria Educativa Venezolana MEV. Desarrolla trabajos de investigación en el área de políticas públicas educativas de Venezuela. Conferencista, profesor invitado, asesor de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela desde 2016 en materia educativa.

Silverio Navarro Profesor Instructor del Departamento de Pedagogía Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Planificación y Evaluación (USM). Profesor de Francés y Castellano (UPEL). Chef del Centro de Capacitación Profesional de Alta Cocina. Locutor Certificado N° 17488 MTC. Profesor de Sociología de la Educación. Narrador, Comentarista y Productor de transmisiones de eventos deportivos para: Radio Tiempo, Sensación, Radio Uno, RQ 910. Experto, Asesor e Instructor de Herramientas de Productividad, Liderazgo Gerencial, Organización para el Cambio Gerencial, Inteligencia Emocional.

Sol María Martínez Valdiviezo. Título de Profesor en Lengua Extranjera. Mención: Inglés en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador/Instituto Pedagógico de Caracas. Con postgrado en la Universidad Santa María en la especialización “Planificación y Evaluación de la Educación, y actualmente doctorando en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional

Experimental de las Fuerzas Armadas. Ha participado en seminarios y jornadas de extensión universitaria. Subdirectora Académica en la Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Obtuvo la Orden Dilia Delgado Bello en su Primera Clase. La experiencia educativa y cultivar el intelecto le ha permitido hacer publicaciones en revistas arbitradas en el ámbito nacional.

Thais María Arreaza de Castro Profesora de Matemática egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Título de Magister en Educación Mención Enseñanza de la Matemática (UPEL- IPC). Cursante del doctorado en Educación (UPEL-IPC). Adscrita al Departamento de Matemáticas y Física del IPC. Jefa de la cátedra de álgebra. Experiencia profesional de más de 35 años, en Educación Básica y Media Diversificada y Profesional durante 27 años y 22 años en educación universitaria en la Escuela de Matemática de la UCV y en el IPC. Investigadora miembro de la Línea de Evaluación y Estudio de la Creatividad desde el 2017 y certificada PEII desde el 2013.

Xiomara Rojas Profesora de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje, Maestría de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPC). Categoría de Asistente, adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora en Postgrado en el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Orientación. Facilitadora en el Programa de Profesionalización y en el Diplomado en Docencia Universitaria, así como el de y Musicoterapia Módulo de Desarrollo Personal (UPEL-IPC). Investigadora, asesora, coordinadora de proyectos, facilitadora en procesos grupales, de voluntariado, eventos y otros en ámbitos laborales, educativo y comunitario. Miembro Activo de los Comités Editoriales de: Revista e-Códex UPEL, Revista Electrónica del Vicerrectora de docencia de la UPEL. Pertenece a la Línea de Investigación Desarrollo del Talento Organizacional (LIDTOR). Miembro activo y Certificada en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII). Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Especializaciones, Maestrías y Doctorado.

Presentación.....	16
Artículos	
Sol M. Martínez. Evolución del pensamiento pedagógico como símbolo de reconocimiento. <i>Evolution of pedagogical thinking as a symbol of recognition. Evolution de la pensée pédagogique comme symbole de reconnaissance</i>	19
María Teresa Mendoza y Rafael Perales. Hacia una nueva noción de la universidad del siglo XXI. <i>Towards a new notion of 21st century university. Vers une nouvelle conception de l'université du 21^{ème} siècle</i>	42
Xiomara Rojas Bravo y Belkis Osorio A. Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. <i>Quality and Rigor Criteria in the Qualitative Methodology. Critères de qualité et de rigueur dans la méthodologie qualitative</i>	63
Pedro Manuel Corros Bacca. Lecciones de J. R. Guillent Pérez: la Filosofía y la esencia de la realidad venezolana. <i>The lessons of J. R. Guillent Pérez: Philosophy and essence of Venezuelan reality. Leçons de J. R. Guillent Pérez: La philosophie et l'essence de la réalité vénézuélienne</i>	76
Richard José Sosa Villegas. De natura lectum: Apuntes para su comprensión. <i>De natura lectum: Notes to understand it. De natura lectum: Notes pour votre compréhension</i>	113
Robert Rodríguez Raga. Las instituciones oficiales de educación universitaria en Venezuela. Paralelismo y segregación como política oficial 1998-2015. <i>The official institutions of university education in Venezuela. Parallelism and segregation as official policy 1998-2015. Les institutions officielles d'enseignement universitaire au Venezuela. Le parallélisme et la ségrégation en tant que politique officielle 1998-2015</i>	122
Enyer Porras. El popol vuh una mirada a través de la teoría de la valoración. <i>The popol vuh a look through the theory of valuation. Le popol vuh un regard couvre la théorie de l'évaluation</i>	145
Jhonny Olivar y Silverio Navarro. Guía para la Actualización del Sistema de Gestión de la Calidad según ISO 9001:2015. <i>Guide for Updating the Quality Management System according to ISO 9001: 2015. Guide de mise à jour du système de management de la qualité selon ISO 9001: 2015</i>	161
Delia Mera. Metacognición: estrategia o proceso cognitivo. <i>Metacognition: strategy or cognitive process. Métacognition: stratégie ou processus cognitif</i>	180
Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía	
Rigor científico y calor humano: Dos metodologías encontradas. Celso Rivas. Presentado por: Josefina Palacios.....	204
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Tercera Parte.....	216
Evento	
PREJORNADA DE INVESTIGACIÓN. 18 y 19 de enero 2017. Universidad Alejandro De Humboldt. Sede Dos Caminos	243
Empresa Emergente por Rafael Echeverría. Ponente: María Teresa Mendoza F	244
Avances de Investigación	
Thais María Arreaza. Análisis de los libros de texto de matemática de la Colección Bicentenario. <i>Analysis of the mathematics textbooks of the Bicentennial Collection. Analyse des manuels de mathématique de la Collection Bicentenaire</i>	251
Currículo de los autores	273