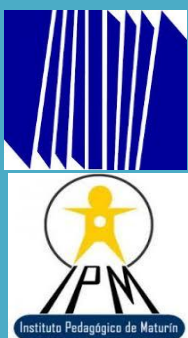


Año I / Vol. I
Julio-Diciembre 2016
ISSN: EN TRÁMITE

Nº 1

Revista Actualidad Educativa



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN "Antonio Lira Alcalá"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENEZUELA

AUTORIDADES

Consejo Rectoral

Raúl López
Rector

Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Nilva Liuval de Tovar
Secretaria

Instituto Pedagógico de Maturín

Alcides Zaragoza
Director-Decano

Neida Montiel
Subdirectora de Docencia

José Acuña Evans
Subdirector de Investigación y Postgrado

Robin Ascanio
Subdirector de Extensión

Hernán Ferrer
Secretario

REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA, fundada en 2016, es una publicación arbitrada por sistema doble ciego, que depende de la Subdirección de Investigación y Postgrado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín. Es de regularidad semestral y también contempla números especiales de carácter monográfico. La temática de la Revista es amplia en el campo de la educación, tanto de Venezuela como del extranjero, de épocas anteriores o actuales, siempre desde una perspectiva educativa. La REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA puede publicar: artículos originales; artículos de revisión; informes técnicos; comunicaciones en congresos; comunicaciones cortas; conferencias, entrevistas, cartas al editor; estados del arte; reseñas de libro, entre otros tipos de documentos

Consejo Ejecutivo

José Acuña Evans
Director General

Maximino Valerio
Sub-Director General

Luis Peñalver Bermúdez
Editor Ejecutivo

Rixima Caraballo
Secretaria de Redacción

Comité Editorial

Rafael Lunar
UDO

Maira Solé
UNEG

José Rafael Prado
ULA

Eliud Larez
UBV

Freddy Rodríguez
UPEL

Luis García
UNEXPO

Keli Rodríguez
UNESR

Comunicaciones y Envíos

a.educativa@ipm.upel.edu.ve
r.actualidadeducativa@gmail.com

SUMARIO

José Acuña Evans: ***Presentación RAE N° 1***, p. 5.

Carmen Elena Martínez: ***Biopolítica y educación***, p. 7.

Yanitza Ramírez: ***El telos en las universidades***, p. 17.

Jesús Hernández: ***Formación docente y ética de la responsabilidad***, p. 33

Ideltrudis Arráez: ***Discapacidad, necesidades educativas especiales y diversidad funcional***, p. 51.

Maximino Valerio: ***El trabajo de grado en la UPEL: entre lo metametodológico y la originalidad***, p. 59.

Keli Rodríguez: ***Entrevista a Armando Daniel Rojas***, p. 67

Reseñas: Maximino Valerio (p. 77) y Freudys Moreno (p. 78)

Normas y modelo de artículo para la Revista Actualidad Educativa, p. 81

PRESENTACIÓN

RAE N° 1

La Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá” – Universidad Pedagógica Experimental Libertador, desde sus inicios, ha promovido, aprobado y puesto en pleno desarrollo, varios esfuerzos que permitan, sin costo alguno y de libre acceso, darle escenario a la palabra académica, tanto al profesorado de nuestra Universidad y quienes dispongan sus creaciones intelectuales para compartirlas en el mundo del debate, las reflexiones, las críticas, las perspectivas.

Nuestro más reciente esfuerzo, en versión electrónica, lleva por nombre REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA. Gracias al esfuerzo realizado durante el primer semestre de 2016, incluyendo solicitud de contribuciones, arbitraje, diseño, enlace web, registro legal, ISSN, etc., y al trabajo de un amplio equipo, nos permitimos presentar nuestro (y de ustedes) N° 1 de ACTUALIDAD EDUCATIVA, que tal como se señala en la descripción:

“es una publicación arbitrada por sistema doble ciego, que depende de la Subdirección de Investigación y Postgrado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín. Es de regularidad semestral y también contempla números especiales de carácter monográfico. La temática de la Revista es amplia en el campo de la educación, tanto de Venezuela como del extranjero, de épocas anteriores o actuales, siempre desde una perspectiva educativa. La REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA puede publicar: artículos originales; artículos de revisión; informes técnicos; comunicaciones en congresos; comunicaciones cortas; conferencias, entrevistas, cartas al editor; estados del arte; reseñas de libro, entre otros tipos de documento”

Desde este primer número, nuestro gran saludo y reconocimiento público al profesorado que nos alienta con su respaldo, confianza y credibilidad. Agradecidos eternamente y a sus gratas órdenes en nuestros proyectos editoriales.

Y para quienes estén en proceso de acariciar las tentaciones creativas, guarden algún proyecto y quieran compartir o tengan un escrito en clave de artículo, ensayo, conferencia u otro tipo de comunicación de las ya referidas, allí disponemos nuestros correos para recibir, como agua fresca de palabras, vuestras contribuciones. Al final de este número hay un modelo de artículo que contiene las orientaciones esenciales.

A sus gratas órdenes:

Dr. José Gregorio Acuña Evans
Subdirector de Investigación y Postgrado
Director General de la Revista Actualidad Educativa

BIOPOLITICA Y EDUCACIÓN

Carmen Elena Martínez Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional
Maturín-Venezuela

Resumen

El sentido del presente artículo es construir una vinculación entre la biopolítica entendida como tecnología de gobierno dirigida a la producción y conservación de la vida de las poblaciones y la educación como dispositivo institucional de esa razón gubernamental. A través de un ejercicio hermenéutico vinculamos los nuevos relatos de la educación en las llamadas sociedades de control a través de las cuales se desea influir en la “fabricación” de nuevas subjetividades que puedan intervenir y determinar las nuevas formas de vivir de las personas. Aspiramos dejar sentada la profunda y compleja politización de la vida y el papel que la educación está cumpliendo en tal proceso de igual forma se presentan algunas consideraciones para pensar la relación entre educación y vida bajo otro imaginario.

Palabras claves: Biopolítica, Razón gubernamental, Educación, Subjetividad.

Summary

The purpose of this article is to build a link between biopolitics understood as government technology aimed at the production and preservation of life of populations and education as an institutional device that governmental reason. Through a hermeneutical exercise we link the new stories of education in so-called holding companies through which it is desired to influence the "manufacture" of new subjectivities that can intervene and identify new ways of living of people. Aspire leave deep seated and complex politicization of life and the role that education is serving in such a process in the same way some considerations to think about the relationship between education and life in an imaginary present.

Keywords: Biopolitics, government Reason, Education, Subjectivity.

Establecer una relación entre biopolítica y educación aun cuando esta última no haya sido considerada como variable de las aplicaciones que sobre la vida humana implica colocar la vida en el centro del debate, del pensamiento por cuanto ya “no sabemos vivir” sino es desde la nociones, ideas y sentidos que hemos aprendido desde el artificio humano creado por la técnica. La educación se convierte en una Hechura

política, toda vez que es concebida como acto para la “fabricación” de hombres con escalas valorativas de cada momento histórico y por otro como la formación de fuerza de trabajo provista de las competencias requeridas por el mundo de la producción. La educación como arte de la vida, como disfrute, como belleza, como educación del alma, como cuidado de sí, fue progresivamente soslayada, excluida, aplastada por la hegemonía del aprender a hacer. Un aprender a hacer que se estableció como correlato del sistema productivo y la hegemonía planteada en sus relaciones saber-poder en cuanto imposición de un cierto régimen de verdad.

Nos encontramos siendo partícipes de un dispositivo que actúa sobre las poblaciones y cuyo fin último es modular las capacidades naturales de los individuos con miras a obtener una cualificación. Es el sistema educativo el que certifica el desarrollo y consolidación de tales capacidades que en última instancia son las que contribuyen a la valoración de la vida y del mundo; a una particular valoración del mundo. El manejo de las nuevas tecnologías y la adaptación al cambio son las principales variables que se promocionan para obtener perfiles moldeados y moldeables que se ajusten a los nuevos flujos ondulantes del poder. Oprimidas, reducidas, expulsadas quedaron la pluralidad y la diversidad cultural cuyas dimensiones le daban valoración al mundo: el arte, la religión, la política, la reflexión, el saber, son vistos hoy como raras especies, casi en vías de extinción.

El nuevo régimen de verdad cabalga sobre el concepto de utilidad ‘y con carácter de exteriorización’. Toda práctica, toda actividad, debe estar destinada a producir algo útil, y si no ocurre así carece de valor. En este escenario la educación se convierte en la institución que rinde tributo a tal régimen. El niño y el joven deben formarse a lo largo de su vida con un sentido de inversión de cuyo beneficio gozará en el futuro.

En la actualidad la calidad, el tipo y la pertinencia de la educación no se pueden desligar del proyecto de nación que se proponga un país. La educación no se justifica así misma; su significado y valor derivan de los objetivos sociales, culturales, económicos y políticos que aquel haya definido. Tal como sostiene Meda (1998) cuando afirma que:

Hoy en día las capacidades humanas solo se educan para ejercer un oficio, para ser útiles y rentables los individuos usan de sí mismos como su medio de vida, movilizan sus capacidades con esa idea. Y la sociedad decide qué capacidades resultan de interés y cuáles pueden dejarse en barbecho. (p.235).

La educación ahora dotada de una visión administrativa observa las deficiencias de los procesos de enseñanza no buscando la comprensión de los actos educativos ni buscando valorar las relaciones que se producen en su desarrollo sino poniendo el acento en las metódicas de planeación, en los procedimientos y técnicas que se correspondan con las actuales exigencias de la razón gubernamental hoy desplegada en la teoría del capital humano y su esplendida variedad de imágenes, signos y representaciones. Es por ello que Foucault (1999), alerta sobre una distinta forma de pensar la enseñanza para develar las tramas de poder que la tejen. Dice

“...una de las funciones principales de la enseñanza era que la formación del individuo se acompañara de la determinación de su lugar en la sociedad. Hoy sería preciso concebirla de tal manera que permitiera al individuo modificarse de grado, lo que no es posible sino a condición de que la enseñanza sea una posibilidad ofrecida ‘permanentemente (p.223).

En el desarrollo de estas reflexiones se intenta establecer los vínculos que podrían existir entre la biopolítica como noción o categoría que nombra el entramado de las relaciones del poder político con los procesos de vida de las poblaciones que se manifiestan, en última instancia, como flujos de biopoder en las relaciones intersubjetivas.

Al sostener que hoy más que nunca nos encontramos con la vida en el centro del pensamiento y el accionar político, hemos pensado en este espacio de nuestra vida que es el ámbito de las prácticas educativas. Porque a pesar de que la biopolítica se ha expresado particularmente en los asuntos referidos a la salud, la natalidad, la mortalidad, entre otros, hoy sabemos que problemas tan serios como la drogadicción, la seguridad personal, la pobreza extrema, la vejez y la niñez abandonada, la amenaza de las enfermedades autoinmunes (sida), el desplazamiento de grandes contingentes de personas forman parte de la agenda de asuntos vitales que son centro del discurso político actual y que constituyen su desafío.

Estos problemas agobian a la humanidad del presente siglo. Toda la práctica gubernamental está dirigida a solventar o al menos tratar de frenar estos problemas, y dado que la educación antes y ahora ha sido la cabalgata de la esperanza, para la ‘fabricación’-formación de nuevos hombres, se asume que a través de ella podríamos tal vez influir, prevenir y atacar estos problemas.

Las políticas educativas ya no solo atienden a la producción del conocimiento necesario para la formación de la fuerza de trabajo requerida para el desarrollo del sistema de producción sino que coloca las nociones de autonomía, gestión, autorrealización, en el centro del discurso educativo y particularmente en las metodólicas e instrumentos que le dan forma a la pedagogía como brazo ejecutor de la educación. Y con ello no decimos que estamos en desacuerdo con que la educación se ocupe de tales asuntos; lo que colocamos en la mesa de las posibilidades es el compromiso para, deconstruir, develar, pensar, los régimen de rendición institucionales existentes con el propósito de viabilizar otras prácticas, otros pensamientos, otros saberes que entren en el juego permanente de la oposición a las relaciones de poder que los actuales regímenes de verdad ponen en producción-circulación y que tan frecuentemente abrazamos como propios.

Es clave tener en cuenta que siendo los espacios educativos lugares de trasmisión, también nos gusta pensar en ellas junto al maestro Duch (1997) como “estructuras de acogida (sic) que han sido los ámbitos privilegiados donde se ha efectuado la trasmisión... a través de ellas se establecen las bases para la posible edificación del ser humano”. (p.27)

De allí que estemos problematizando el espacio escolar signado o configurado por la razón política, toda vez que ya no es posible pensar la educación por fuera de los imperativos de la razón gubernamental que encarga la razón política que se expresa desde un nivel transnacional, global, adquiriendo los matices de adecuación histórica en cada Estado- Nación.

Si bien es cierto que Foucault pensó y manejó la noción de biopolítica amarrada al surgimiento y desarrollo del liberalismo, no es menos cierto que con el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control y el desarrollo galopante del neoliberalismo tal noción ha cobrado nuevos significados resignificada con el desarrollo científico y tecnológico y con los dispositivos generales por lo que Antonio Negri llamo *Imperio*, donde las lógicas hegemónicas han pasado los límites nacionales y las fronteras discursivas de las disciplinas para constituirse en mecanismos globales que pretenden imponerse en cualquier lugar del mundo.

Considera Negri el *imperio* como la máxima manifestación de una sociedad de control que dirige mecanismos como la educación en función de la protección del mercado y específicamente de las transformaciones en el mundo del trabajo. Recordemos a Deleuze cuando afirma que nuestro nuevo dueño impúdico es el mercado donde la producción de consumidores es tarea del régimen de gubernamentalidad contemporáneo. No es posible 'vivir' sin estar consumiendo. El mercado ya no es una entidad fija, estática, estable, es ondulatoria, suave pero firme, llena de flujos seductores y sutiles que provocan movimientos, desplazamientos de grupos de población (consumidores) produciendo nuevas formas de vida y de control. Volvamos a Negri (1998) para leer su afirmación:

La gubernamentalidad contemporánea asume la forma del imperio, en el que los dispositivos de control tienen por objeto 'no solo producir mercancías, sino también' la constitución de una subjetividad específica: una productividad de productores, la cual implica la producción de consumidores. Un diseño amplio de la subjetividad desde modalidades de control difusas pero efectivas entre las que se puede incluir la educación (p. 46).

De allí que se pretenda y acoja en el seno de la educación una transformación que a su vez implique una transformación del hombre que se educa. La educación se dota de un *imprinting* administrativo que pone énfasis en el descubrimiento y explotación de las capacidades y talentos de los estudiantes a fin de realizar la tesis del capital humano. La antigua producción de plusvalía contenida en los productos producidos del trabajo humano ahora se ha vuelto inmaterial, intelectual, comunicativa, variable, más sutil y difícil de calcular con fórmulas matemáticas.

Ya el trabajo no se define por la relación entre fuerza y tiempo, sino que ahora tiene características inmateriales, se han virtualizado los procesos, lo cual contribuye a atenuar los conflictos sociales, otrora planteados como lucha de clases. Recordemos que desde Locke, hasta la economía política, "el trabajo es considerado como el

nombre de la actividad humana cuyo ejercicio autónomo permite a todo individuo conservar la vida. (Meda, p.57).

Hoy ese concepto de trabajo se vuelca hacia la autorrealización, como esencia y posibilidad de la vida generando en el mundo de lo político una presión para poner a circular flujos de sentido en torno a la necesidad de este y sus nuevas características. De allí que afirmemos que el nuevo paradigma hegemónico tiene naturaleza biopolítica por cuanto lo que está directamente en juego es la producción y reproducción de la vida humana. El espíritu -‘empresa’- en la educación se ha apoderado de lo emocional y lo afectivo para dosificarlo en pro de lo cognitivo, de la creación del nuevo modelo de subjetivación -el emprendedor-, para lo cual se pone en marcha toda la discursividad de la formación por competencias que apuntan a un modo particular de operar en los recursos humanos para lograr una efectiva articulación entre gestión- trabajo y educación.

Los nuevos dispositivos de poder atraviesan el campo educativo creando alianzas entre el proyecto político que demarca la noción de país y de ciudadano y que por supuesto establece los parámetros para la vida ‘válida de ser vivida’. Esta idea es significativa para ser desarrollada por cuanto pensamos que esta vida ‘autogestada’ y ‘autogestionaria’, esta figura del emprendedor como punto de inclusión en el espacio social lleva consigo el riesgo de producir lo que Butler llama “vidas precarias”, o por la vía de Bauman “vidas desperdiciadas”: en nombre de la búsqueda de la autonomía.

Estos dispositivos son altamente seductores y convincentes toda vez que introducen en los individuos, las nociones de independencia, autoconocimiento, autorrealización. Procesos que obviamente dependen de las gestiones de “yo” al promocionar la detección y desarrollo de las capacidades personales y subjetivas. La psicologización creciente de la educación ha encontrado en la pedagogía un excelente caldo de cultivo de sus adelantos en el estudio de las conductas y las respuestas de las personas. Hoy el énfasis en las teorías del aprendizaje y el acento pedagógico en dicho proceso, así como la posibilidad de crear y administrar métodos y procedimientos de enseñanza y evaluación acordes con las urgencias de la sociedad global, se apoya en el desarrollo de los estudios neurocientíficos.

La creación y funcionamiento de todo un entramado de instituciones públicas y el accionar de un aparato focalizado en el niño revela la producción y circulación modulada desde la razón política en tanto que desde que está en el vientre materno hasta sus años de escolaridad es cuidado, formado, administrado, dosificado en sus funciones vitales.

Frecuentemente creemos que los pensamientos, sentimientos y acciones constituyen el propio tejido del yo íntimo, sin percatarnos que estos están socialmente organizados, pensados y administrados hasta en sus más pequeños detalles. En el análisis que Foucault hace de la composición del capital humano, señala como hasta la procreación y el tiempo de la madre con el niño constituyen eventos relacionados con una programación política de la vida. Así lo señala en el 2007 cuando dice:

¿Qué quiere decir formar capital humano, (...) esa especie de idoneidad- máquina que va a producir ingresos?¿...Hacer lo que se llama inversiones educativas (...) sus componentes son por ejemplo el tiempo que los padres consagran a sus hijos al margen de las simples actividades educativas... Vale decir que el mero tiempo de lactancia, el mero tiempo de afecto consagrado por los padres a sus hijos, debe poder analizarse como inversión capaz de constituir un capital humano. (p. 270).

Esto se vincula directamente con las estrategias sociales y políticas de instituciones como las educativas así como con las técnicas de administración y regulación de la subjetividad, que indefectiblemente ha entrado en los cálculos del poder político. Asistimos a una nueva forma del saber experto sobre la subjetividad exhibidos por los llamados “ingenieros del alma”, psicólogos, orientadores, terapeutas, entre otros, los cuales permite como señala Rose (2005) que:

Circulen nuevos lenguajes para construirnos, entendernos y evaluarnos a nosotros mismos y a los otros, han transformado nuestras relaciones intersubjetivas, jefes, empleados, esposos, amantes, padres, niños, amigos. Han sido reconstruidos nuestros mundos de pensamiento, nuestras formas de pensar y hablar de nuestros sentimientos, nuestras esperanzas secretas, nuestras ambiciones y desilusiones. Nuevas técnicas para mejorar nuestra emoción...Nos hemos convertido en seres intensamente subjetivos (p. 12).

Sin embargo es vital señalar que no podemos interpretar, leer, pensar y nombrar estos asuntos de un modo vertical, recto, lógico, sino por el contrario mostrar la complejidad y múltiples sentidos que signan las prácticas educativas como espacios-tiempos de construcción de lo social y sobre todo como producción de la vida. Podemos encontrar allí cómo las distintas tecnologías de saber poder que circulan en las sociedades efectuando y afectando tales prácticas, evidenciando las distintas manifestaciones de oposición- resistencia que también son constitutivas de los procesos de subjetivación.

Compartimos con Gloria Edelstein cuando sostiene que para:

la pretensión de aprehensión, comprensión, inteligibilidad respecto de estas prácticas se requiere (...) una perspectiva multirreferencial en la que la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales, en las que lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva no queden separados, solapados en el conjunto de los datos. (p. 141).

La frase de esta investigadora nos fortalece en la consideración de otro pensamiento sobre la educación , y no solo otro pensamiento, sino lo que en términos concretos ocurre, circula, pasa, esta, .. nos referimos a lo sensitivo, a lo imaginario, a la fantasía, al sueño y al deseo que forman parte de la vida humana. Recordemos a Melich cuando nos dice que la vida es una tensión permanente entre realidad y deseo, y que somos seres finitos con deseos infinitos, viviendo en un mundo que no se corresponde con

nuestros deseos para vivirlo. Es aquí donde nuestra reflexión se detiene para decir en términos de conclusión y apertura que la construcción de la relación entre la biopolítica y la educación solo cobra sentido cuando colocamos la vida humana como trama que se teje al borde de tal vinculación, en una lucha eterna entre lo que el mundo hace con nosotros, entre el mundo que recibimos y nos recibe y la vida que como seres dolientes –deseantes peleamos por tener, siempre en falta, siempre por hacernos, siempre por cumplirnos. Caminando siempre hacia la tierra prometida.

Plantear el asunto de la creciente politización de la vida ha de pasar por una problematización de lo que estamos llamando vida y hemos de dejar sentado que esa conceptualización es una desde lo político y otra desde la vida misma en sus tramas concretas de existencia, tal como aprendimos de Foucault. Es más interesante y productivo examinar, pensar desde la concreción de las prácticas hacia los universales que pasar la realidad por la grilla de los universales, recortando, adaptando, excluyendo todo aquello que no sea posible explicar desde sus claves de inteligibilidad. Por eso es imperativo pensar hoy en las relaciones que desde lo educativo estamos poniendo en juego para la configuración de la vida humana. Descubriendo los juegos del poder, pero también descubriendo el peso de la sensibilidad, de lo místico, de lo misterioso, de lo no lógico, de lo no racionalizable, como elementos constitutivos de la subjetividad. Se trata de visibilizar, de intuir, de mostrar que también juegan magistralmente las “razones del corazón”.

Pensar en la vida que fraguamos desde los espacios educativos implica aceptar el tránsito entre las certezas y las ambigüedades, entre las fortalezas y las fragilidades. Entre los espacios luminosos y los espacios de penumbras, entre la intuición del espíritu y la lógica de la razón, entre los afectos y los efectos. Entre la palabra y el silencio.

Pensar en la vida desde la educación es pensar en la contradicción eterna que existe entre el deber ser que decimos y el ser que somos. En la tensión permanente entre el mundo que heredamos a través de la máquina de la producción y la posibilidad siempre presente de su negación y transformación por la máquina deseante.

Ese mundo heredado que señalamos es producido por la máquina de la producción, es ese mundo de la biopolítica que racionalizó y convirtió en problema la contingencia que es la vida, que reunió a los seres humanos en población, población que abandonó – en nombre de su seguridad- “el arte de vivir” Que olvidó que somos “invitados de la vida” (Bárcenas) y que como tales debíamos ser acogidos hospitalariamente en nuestra radical diferencia y en nuestra legítima presencia.

Continuamos junto a Foucault para decir que hemos de promover nuevas formas de subjetivación que se enfrenten al tipo de individuación que nos ha sido impuesta durante siglos y que en la época moderna se expresa en la doble coerción política que son la individualización y la totalización.

Tales procesos de individualización y totalización se expresan y cobran sentido en las estructuras de poder sobre la vida provocando toda suerte de expresiones y

manifestaciones de vidas precarias y sobre todo el cultivo de una cultura de la muerte como garantía de vida. Contradicción heredada y construida. Contra ella y en ella debemos vivir. Tal como lo señala Mèlich solo en el claro-oscuro, solo si existe la ambigüedad puede aparecer la ética.

La educación ha de ser un espacio-tiempo-voluntad de la ética. Un espacio para comprender y preguntar sobre el tiempo que nos toca, por el tiempo que nos queda por vivir. Un espacio para la constatación de la vulnerabilidad de la vida humana. Pero también un espacio para la espiritualización del pensamiento, para el eterno preguntar por el sentido de la vida, por los enigmas de la existencia. Es obvio que el preguntar se vuelve un ejercicio político, un ejercicio de resistencia, un ejercicio de creación de la vida misma, por lo que podríamos apostar por lo que Roberto Esposito llama una política de vida para oponerla a una política sobre la vida. Esta política de vida implicaría trabajar sobre el carácter ontológico de las prácticas educativas y el descubrimiento de los modelos propuestos por las políticas gubernamentales y que abrazamos como verdades absolutas.

Mostrar una comprensión de nosotros mismos como seres que testimoniamos nuestro sentir y pensar, más que predicar el deber ser y signar nuestras prácticas educativas como prácticas de vida, como expresión de múltiples sentidos y múltiples deseos, pero al mismo tiempo ejercitarnos en la crítica como acto de oposición a los procesos de totalización y provocar la circulación de distintas lógicas de sentido.

Hacer del acto educativo un gesto ético del pensamiento en tanto posicionamiento de la libertad entendida como necesidad vital que se expresa en los deseos de ser y estar con o sin los otros, como ejercicio contra las formas de dominación que derivan de los procesos de gubernamentalización de la vida. Como posibilidad cierta de testimoniar la vida que somos en todo el esplendor del drama humano.

Nos gusta pensar con el gran poeta Rilke que:

Tal vez usted tenga en sí mismo la posibilidad de suscitar formas, de crear, lo cual es un modo de vida particularmente venturoso y puro. Edúquese para esto...pero acepte con gran confianza lo que sobrevenga y, con tal que ello proceda de su voluntad, de alguna necesidad profunda, tómelo sobre sí y de nada reniegue...". (Rilke, p. 66)

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Editorial Paidós. Barcelona España
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Editorial Paidós, España.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Editorial Paidós, México.
- Butler, J. (2006), *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Editorial Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Editorial Pretextos, Valencia España.
- Duch, L. (1997), *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Barcelona España.
- Esposito, R. (2006). *Bíos Política y Filosofía*. Amorrortu Editores. Buenos Aires

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Curso en el College de Francia. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.
- _____, (1977). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Editores Siglo XXI, Madrid España.
- _____, (1980). *El Filósofo Enmascarado: Entrevista clandestina a M. Foucault*. Publicada por Cristian Delacampague Le Monde. Publicada en 2013. .
- Frigeiro, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Editorial del Estante. Argentina.
- Grinberg, S. (2013). Biopolítica y Educación: Hacia una nueva crítica de la Educación. *Pedagogía y Saberes* N° 38 de la Universidad Pedagógica Nacional Brasil-Colombia.
- Lazzarato, M. (2000). Del biopoder a la biopolítica. *Revista Multitudes* N° 1 Francia.
- Meda, D. (1998). *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Barcelona España.
- Negri, T. (1998). *Imperio*. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Rodríguez, R. (2010), Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. *Revista de educación física y deporte*. Uruguay.
- Rose, N. (2007), ¿La muerte de social?: Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista de sociología* de nro.5.
- Terrén, E. (1999), *Educación y Modernidad; Entre la Utopía y la Burocracia*. Editorial Artropos, Barcelona España.
- Zemelman, H. (2011), *El arte de pensar de los maestros*. Cuadernos Evalpost U.D.O. Sucre- Venezuela.

EL TELOS EN LAS UNIVERSIDADES

Yanitza Ramírez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Departamento de Lingüística
Maturín-Venezuela
yameni_ram@yahoo.es

Resumen

El propósito de esta disertación es reflexionar sobre el *telos* universitario en diferentes momentos históricos de la humanidad, y en diferentes círculos culturales universitarios. Metodológicamente posee una visión documental, en la cual la investigadora se aproxima al *telos* en la Universidad medieval, en la época moderna, en la universidad napoleónica, también se hizo referencia al clima cultural que ha rodeado a la Universidad desde el auge de la Modernidad, la crisis del *telos* moderno, la reconquista del modernismo, hasta una propuesta de una Universidad diferente, donde la condición humana, ética del hombre sea desarrollada en beneficio de una cognición reflexiva y crítica. Como reflexión final (conclusión) se defiende la idea de que las culturas universitarias deben dialogar entre sí, aprendiendo y reaprendiendo una de otra. Esta dialogicidad se hace posible gracias a concepciones abiertas y a la convivencia de personas de diferentes culturas que constituyen puentes naturales entre ellas.

Descriptores: *telos* universitario, culturas universitarias, dialogicidad.

Summary

The purpose of this dissertation is to reflect on the university *telos* at different historical moments of humanity, and in different university cultural circles. Methodologically has a documentary vision, in which the researcher approaches the *telos* in the medieval university, in modern times, in Napoleonic university, reference is also made to the cultural climate that has surrounded the University since the rise of modernity, the crisis of modern *telos*, the reconquest of modernism, to a proposal for a different University, where the human condition, man ethics is developed for the benefit of a reflective cognition and criticism. As a final thought (concluded) the idea that university cultures must talk to each other, learning and relearning each other defends. This dialogicity is made possible by open conceptions and coexistence of people of different cultures that are natural bridges between them.

Descriptors: *telos* college, university cultures, dialogicity.

Presentación

La concepción de *Telos* se refiere a la realización y al Ser de la Universidad desde que se inició hasta la actualidad. Se reflexionó así sobre una ontología de la Universidad, cómo se generan ellas, cómo construyen su Ser desde su creación.

Este artículo forma parte de una investigación mayor que tenía como propósito reflexionar sobre la configuración de la Universidad en general y en las Universidades de Latinoamérica, con énfasis en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), a fin de determinar su causa final y los accidentes que tras algunos de sus mecanismos hay en la formación de subjetividades, en la formación del Ser en toda su esencia.

La realización de este estudio es importante porque con ello se contribuiría a que quienes configuran las Universidades, vigilen su praxis y los accidentes que en ella se suceden, porque se está atentando contra el respeto a la interioridad del hombre, deshumanizando el saber, y se está cercenando en la gran mayoría de los casos su capacidad reflexiva y crítica.

Las razones que motivaron esta investigación fueron, entre otras, la promoción concienzuda de la disertación en las prácticas educativas realizadas en los contextos universitarios, la reconsideración de la subjetividad del Ser y de los contextos externos que lo circundan, la evaluación certera del tipo de conocimiento que se produce y reproduce en los contextos universitarios, la circunspección de la función de la sociedad y el Estado en el desarrollo de las prácticas universitarias.

Generalmente las prácticas discursivas en las instituciones de Educación Superior obedecen a una configuración bajo diversos mecanismos sujetos a algún tipo de racionalidad, los cuales muchísimas veces imposibilitan al Ser constituirse en su esencia, cosificándolo, transmutándolo en individuo poco reflexivo, desposeído de caracteres de alteridad, carente de subjetividad.

La Universidad en la constitución de su Ser deviene de procesos de pensamientos que se develan en un ir y venir, desde sus inicios hasta su total consolidación, accidentados por categoría aristotélicas que todo Ser posee: posición, hábito, pasión, acción, lugar, tiempo, esencia, relación, cualidad y cantidad. ¿Qué indica esto? Que la función y las características de la Universidad en esa triada currículo-docente-estudiantes, obedecen a necesidades antropológicas que permitan la plena realización de la esencia del Ser. ¿Cómo se ha configurado ese ser de la Universidad? ¿Cómo se refleja el *telos* de una universidad?

El Telos en la Universidad Medieval

Los aspectos que se consideraron en esta reflexión sobre la configuración de la Universidad fueron, entre otros, el contexto político, social y cultural en el que está inmersa la universidad en cada contexto histórico; el papel de la sociedad y del Estado

con respecto a la Universidad; el nivel de conciencia que desarrolla la universidad para describir sus problemas internos y para evaluar lo externo; la función, misión y organización social de la Universidad; el tipo de conocimiento que se enseña en cada momento histórico; la producción propia del conocimiento y/o su acumulación histórica; y la promoción del crecimiento cognoscitivo y valorativo.

Cada contexto histórico es decisivo en la confrontación con el saber, porque en cada época se proyectan ideales acordes a la realidad política, social y cultural. De esta forma se partirá en esta disertación sobre la configuración del *telos* en la Universidad desde la época Medieval, tiempos por demás transcendentales porque se logró la consolidación de la universidad como Universidad, como lo que es ahora, docentes y estudiantes en búsqueda de la verdad a través de la revelación del conocimiento, y no como agrupación de cualquier gremio. A decir de Schara (2006) “la Universidad es una corporación con autonomía que tiene la misión de buscar la verdad entre científicos y discípulos, sede en la cual la sociedad y el Estado crean el florecimiento de la más clara conciencia de cada época”

¿Por qué hacer genealogía, por qué recorrer la historia en esta disertación sobre la configuración del Ser de la universidad? El conocimiento del funcionamiento de la Universidad en el pasado permite intervenir y cambiar conscientemente las estructuras a fin de adaptarlas a las necesidades que la sociedad actual requiere. Es una prioridad el estudio reflexivo sobre la historia de la Universidad para mejorar muchísimas prácticas, pero también para aprender a gozar del patrimonio legado por ella. Esta postura es diferente a la de Nietzsche (1983) quien afirma que la memoria de la historia le da el carácter de humano al hombre, pero también lo perjudica porque es el olvido y no el recuerdo lo que en él prevalece a lo largo del tiempo, cree en la capacidad del hombre para transformar el pasado y reemplazar lo perdido, en un impulso al cambio. Dice que “la genealogía es gris, es meticulosa y pacientemente documentalista” (p.23), porque deja de lado lo que define a la humanidad y lo que se ha alejado de la historia, es lo que precisamente la reconstruye y la redefine: los sentimientos, las ideas.

A continuación se realizará un recorrido histórico por la Universidad en cada época desde la caída del imperio romano, defendiendo la idea de que la genealogía sea una posibilidad de comprender hoy nuestro pasado, y considerar consciente y reflexivamente las subjetividades de los acontecimientos siempre en provecho de las generaciones futuras.

Desde aproximadamente el Siglo XII se promovió un gran auge de la Universidad en un contexto político por demás religioso, porque era la Iglesia la que detentaba el poder a través del Papa, quien era más importante hasta que el emperador. Su soberanía y autonomía la convierten en una institución que tiene independencia y libertad, todo ya que todavía las nociones de Estado y Nación no existían con el poder que siglos después adquirieron. Su principal misión fue formar hombres cultos y otorgar títulos a profesionales que le permitieran ejercer ciertas actividades, referidas a conocimientos necesarios en la época como la arquitectura, las artes, la medicina, las leyes y la teología.

Su función fue predominantemente política-religiosa, al servicio de una sociedad secular en la cual los dispositivos de poder los controlaba una cantidad muy pequeña de ciudadanos muy cercanos a los papas, reyes, emperadores y duques. Esta educación que se desarrollaba en tales contextos muy pronto fue desconfigurada cuando intervienen las autoridades eclesiásticas en la relación entre la Universidad y el papado en el siglo XIV, con lo que se asume una nueva manera de configurar el Ser de la Universidad.

Las universidades de mayor auge en la Edad Media fueron las europeas, porque las condiciones políticas, sociales y económicas eran muy fructíferas. Las actividades comerciales y las rutas viales posibilitaron el acceso a tan grandes emporios educativos de estudiantes e intelectuales de variadas regiones de ese mismo continente y también de otros. Es decisiva en la configuración de su Telos la fecha de establecimiento, las condiciones bajo las cuales fueron fundadas, el sistema político y económico de cada ciudad donde están insertas. Las de mayor trascendencia fueron las de Bolonia (con su facultad famosa de Leyes), y de París (con la facultad de Teología), aunque la primera universidad creada fue la de Salerno (su mayor facultad fue la de Medicina).

Es de hacer notar que las visiones de esas dos universidades que adquirieron importancia poseían grandes diferencias internas en su funcionamiento. En Bolonia eran los estudiantes los que tenían el poder de decisión, sus intereses y necesidades guiaban el derrotero que tomó esta universidad, aunque políticamente la condición era igual a la Universidad de París, que por el contrario era dirigida por la Iglesia, por eso las disposiciones las otorgaba el poder religioso.

Como puede observarse supra se privilegiaban unos conocimientos como universales dejando de lado otros, lo que hace suponer que el saber legitimado es quien define y sustenta la existencia de la Universidad; la ortodoxia religiosa imponía un tipo de conocimiento consagrado que inhibía la curiosidad y el espíritu de indagación, quizás por eso la Universidad de Salerno no prosperó con su facultad de Medicina. Aún así la Universidad Europea empieza a desarrollar el método científico y a realizar muchísimos descubrimientos que se destacan en la revolución industrial y en la sociedad tecnológica a partir del siglo XVIII. Su trascendencia en el mundo se conserva aún en la actualidad, porque ha sabido adaptarse a las nuevas exigencias de cada momento histórico, de la sociedad y ha resistido a los embates políticos, económicos y sociales.

En estos contextos la Universidad configuró una ideología basada en la Razón Teológica, donde el ordenamiento social está estratificado de forma aristocrática y elitista, que queda constituida como una “corporación política sancionada por estatutos, como comunidad secularizada, como personalidad moral que le significará a sus miembros el bien común” (Cortés, 2004, p.2). El clero dejando de cumplir funciones eminentemente religiosas tomó las Universidades como medio para que el ser humano se guiara filosóficamente por principios universales de la laicidad.

El modelo de la Universidad Europea es difundido a través de todo el mundo por el proceso de colonización iniciado en el siglo XV, lo cual es un claro indicio de que la ideología del mundo europeo tratará de imponerse en los modelos de universidades hasta donde llegue la corona española.

El Telos en la Universidad de la Época Moderna

A partir del siglo XIV aparecen las nociones de Estado-Nación, específicamente en España, Inglaterra y Francia. La estructura política de la Universidad cambia, ya no girará en torno a la Iglesia, al seculado, sino alrededor de las políticas de Estado dirigidas por un rey. La Universidad media con la sociedad a través del Estado-Nación, convirtiéndose en política estatal que asume una nueva racionalidad que va en beneficio de la practicidad del conocimiento, en este caso sus intereses se unen a las necesidades productivas de la época, lo que la hace volverse sobre sí misma para considerar su nueva identidad.

La configuración de la Modernidad trae consigo en la actualidad muchas reflexiones, porque precisamente la promoción del conocimiento hacia la Razón Tecnológica implicó grandes momentos y grandes reflexiones. Esta nueva estructura enfrenta el redescubrimiento y la redefinición de su papel frente a otras instituciones y frente a sí misma. Como se puede observar son muchas las acciones que se ejecutan para la consagración de una tendencia del pensamiento hacia la cosificación y utilidad del saber, propensión que se mantiene hasta muy adentrado el siglo XX.

Predominó en ella la corriente de la especialización racional fragmentada que busca la satisfacción de las demandas de esa nueva ciudadanía y de los servicios públicos. El Estado-Nación se otorga el hecho de ciudadanizar la educación universitaria la cual atenderá las necesidades civiles y sociales de la sociedad ameritadas en esa época.

Bajo un proceso de negociación Estado – Universidad se establece un marco jurídico de mutuo reconocimiento que hizo posible que esta institución defienda sus intereses, pero que también le permitió ser reconocida y aprobada por el Estado como su representante y principal empleador. Se inició con esto lo que más adelante será una consolidada y vigorosa autonomía universitaria, que consagró a las Universidades durante las últimas décadas del siglo XX y la primera década del siglo XXI, como instituciones con algunas libertades para autocontrolarse y autodeterminarse según su esencia, a través de sus órganos internos de gobierno. De esta manera la autonomía le concede a la Universidad libertad académica, jurídica, política, administrativa, financiera y organizativa, convirtiéndose en eje de libre pensamiento sin ningún tipo de coacción que altere su misión.

Universidad Napoleónica

Surge en Francia a mediados del Siglo XVIII, en un contexto político de revoluciones en el que las Universidades católicas son suprimidas por una Ley de Convenciones (Septiembre de 1793). El Estado napoleónico posibilitó la creación de una nueva Universidad con una organización fundamentada en escuelas especiales, que abrieron

paso a la especialización de los saberes, a las profesionalizaciones y a la creación del hombre republicano. El Estado napoleónico asumió las funciones rectoras de los procesos educativos y decidió cuál era el modelo de educación que requería su sociedad.

Así se crea la Escuela Politécnica y la Universidad Imperial, siendo esta última la que más influencia napoleónica ejerció en los espacios universitarios de otros países, haciendo énfasis en la Universidad de Rusia. Este modelo de Universidad aplica un sistema derivado del Estado Centralista que surge con la Revolución Francesa. La sociedad imperialista de aquel entonces requería de una Universidad diferente donde nacieron las profesiones dedicadas a un “saber hacer”, y donde se reconocieron y regularon otras como la medicina y la abogacía. Es precisamente este el modelo de organización universitaria que adoptan las Universidades latinoamericanas, es especial la de Venezuela. Las antiguas facultades se unieron a las Escuelas Profesionales que recibieron el nombre de cada una de las especialidades que en ellas se enseñaban.

También se crearon nuevas organizaciones dedicadas a ciertas labores universitarias como los Institutos en los que dominaban las actividades de investigación y las Escuelas Normales para la formación de docentes. Estas Escuelas se fundaron en 1794, con el objeto de preparar al personal docente que requerían las nuevas escuelas para enseñar los conocimientos científicos y tecnológicos. Estos centros educativos “serían la institucionalización duradera, hasta el presente, de una concepción formativa que fortalece la responsabilidad del Estado, la dirección ético-política de la Ilustración, la escuela pública y la ciudadanía, entendida como eje articulador de la concepción ontológica” (Peñalver, 2005, p.11). Es este precisamente el Telos de la Universidad Napoleónica, se privilegia en él la formación del profesional preparado para ejecutar algún tipo de oficio, exactamente el que necesita el Estado Napoleónico ¿Por qué traer esta genealogía a estos espacios?, ¿Cómo ha influido el Telos de la Educación Napoleónica en nuestros contextos educativos, en nuestras Universidades de formación docente?, ¿Será esta y no otra una de las posibilidades teleológicas para formar al Ser que necesitamos en estos tiempos?

El modelo de Universidad Napoleónica asumido en contextos latinoamericanos trae consigo la asunción de las ciencias por separado, hecho que no dista de la concepción aristotélica de la ciencia y del conocimiento. Tal fragmentación, por un lado, ha sido provechosa porque permitió muchos adelantos científicos y tecnológicos en diferentes áreas del saber, y por otro ha permitido que el saber se separe y los problemas de la sociedad no puedan ser estudiados, problematizados y solucionados desde su totalidad. Por ejemplo, en las universidades de formación docente la acogida de este modelo permitió la formación de docentes especialistas en una sola microárea del saber, separada, aislada de las demás áreas, lo que equivale a formar un especialista ignorante de la totalidad de la realidad social, educativa, cultural, política de su sociedad, de su comunidad.

Clima Cultural de la Universidad en la Modernidad.

En esta sección se hizo referencia al clima cultural que ha rodeado a la Universidad desde el auge de la Modernidad, la crisis del Telos moderno, la reconquista del modernismo, hasta una propuesta de una Universidad diferente, donde la condición humana, ética del hombre sea desarrollada en beneficio de una cognición reflexiva y crítica.

La Modernidad, se inició en el Renacimiento con Descartes y llegó a su máxima expresión con Kant. Epistemológicamente, la Modernidad es un marco cultural que se enfrenta a la reflexión sobre problemáticas que abordaron, solucionaron o plantearon filósofos de dicha época. (Martínez y Martínez, 1997, p. 382). Desde esta racionalidad el método científico adquiere relevancia controlando a los objetos y a los seres humanos, haciendo de todo conocimiento un método único donde “el sujeto se sitúa frente al objeto, fuera de él, lo aprehende y conoce; su razón lo divide en sus partes constitutivas, lo mide, lo recompone, y, en última instancia lo manipula y controla”, valorizando su utilidad. (Ugas, 2005, p.18). De la idea de superación o no de estas discusiones nacen nuevos movimientos epistemológicos.

En la Modernidad la combinación de experiencia empírica, razón y subjetividad hacen del conocimiento científico algo referido no sólo a los sentidos sino a la moralidad. Surge con ella la sociedad industrial, la civilización técnica, en la cual los productos y la productividad más que los procesos, adquieren vital relevancia. Los procesos educativos en estos contextos epistemológicos tienen como fin último hacer de la Universidad el espacio de formación de los recursos laborales que aseguren el progreso técnico. Se creía que la ciencia y la tecnología librarían al hombre de la miseria humana. Muy bien lo liberaron de la miseria pero lo ataron a las máquinas, cosificándolo, haciéndolo que pierda su subjetividad, porque al Telos Moderno se le hace de gran importancia la capacitación para el trabajo productivo.

Crisis del Telos Moderno

En relación con la promoción del crecimiento cognoscitivo y valorativo, en la Universidad moderna se ha privilegiado más el primero, porque se estila la reproducción del conocimiento transferido por el docente donde generalmente el aprendizaje se queda en los niveles nocionales y conceptuales. La trascendencia al nivel cognoscitivo categorial con base verdaderamente abstracta poco se practica en este modelo de Universidad, ya que la reflexión, la crítica y la evaluación de la realidad que está alrededor de los actores universitarios, son procesos que desafortunadamente poco se promueven. Puede decirse que el desarrollo cognoscitivo de un individuo universitario llega a su plenitud cuando se apropia, hace suyo e interioriza todo lo que aprende.

Aún así en la actualidad se piensa más en la Universidad como un espacio de formación integral donde se privilegiaría la cultura y la sociedad, donde el hacer, la investigación acción participativa serían su centro de gestión. Lamentablemente sólo

nos quedamos en eso, en el pensar. Este sería el ideal de Investigación que la sociedad actual requiere en estos momentos históricos. ¿Hasta dónde será posible la consagración de este ideal? ¿Las ideologías dominantes lo posibilitarán?

El sistema educativo en todas las sociedades refleja a todos los demás sistemas con sus fines y procesos, en él se le da más preferencia a la ideología que a la cultura. Quizás porque la ideología es pensamiento en acción y eso es lo que se efectúa y lo que se vivencia. La ideología que había tras la episteme y el Telos Moderno no convenció a la humanidad del hombre porque terminó enfrentándolo ante situaciones deshumanizantes, tales como la explotación del hombre por el hombre, la desigualdad social económica de los explotados ante los explotadores, el hacer de la Universidad una empresa, entre muchas miserias humanas más.

El desarrollo de los sistemas de valores en los contextos universitarios modernos poco se ha considerado. Los aprendizajes se centran más en el desarrollo de la cognición. Es por eso que nos encontramos con excelentes profesionales, pero que poseen sistemas de valores muy deficientes, o en todo caso con antivalores que los desprestigian como persona y como profesional. El individualismo, el consumismo, las transgresiones, las injusticias, la exclusión del otro, son prácticas cotidianas de algunos actores universitarios y de muchos egresados de nuestras universidades.

Clima Cultural Neo-Moderno.

En otro orden de ideas, la ciencia y la tecnología se convierten para los Neomodernos en praxis y discursividad que fortalecen supuestamente el desarrollo de la humanidad. ¿Hasta dónde serán ciertas estas consideraciones? ¿Acaso en nombre de la ciencia y la tecnología no se ha atropellado la dignidad humana, su subjetividad? ¿Qué es lo que se propone resaltar con todo esto? ¿Acaso el progreso de la sociedad influyó en la opresión y manipulación del hombre por el hombre, todo esto porque la ciencia y la tecnología se aplican de forma irracional?

Son precisamente esos pilares de la Modernidad los que mayormente se problematizan en las tendencias educativas del Postmodernismo. ¿No es esta racionalización científica y tecnológica la que critica Habermas al proponer una racionalidad comunicativa por encima de la racionalidad científica y tecnológica? ¿Estará de esta forma privilegiando al Ser y no al hacer? Ante estos preceptos se realizan nuevos planteamientos epistemológicos donde se redefinen la Ciencia y la Tecnología, con líneas que tienden a la Neomodernidad, defendida entre otros, en los planteamientos de Habermas ¿Impactarán estas nuevas ideas al discurso científico-académico universitario? ¿Qué es lo que sucede con este discurso? A esto Habermas (1999, p.21) plantea

...las ideas sirven bien a menudo para enmascarar con pretextos legitimadores de los motivos reales de nuestras acciones. A lo que en este plano se le denomina racionalización, en el plano de la acción colectiva lo llamamos ideología. En ambos casos, el contenido manifiesto de enunciadores falseado por la apariencia autónoma.

¿Quién brinda esa autonomía, por ejemplo en Universidades como la UPEL?, ¿Las ideologías dominantes?, ¿La sociedad civil agrupada en gremios?

Habermas sigue a Weber quien clasifica la racionalidad en: con arreglo a valores, fines, afectiva y tradicional. Este último le da más importancia a la segunda como “punto de referencia de su tipología”. “Se comporta de forma racional con arreglo a fines el agente que elige sus fines de entre un horizonte de valores articulado con claridad y que, tras considerar las consecuencias alternativas, organiza para conseguir los medios más adecuados” (Habermas, 2002, p. 362).

En nuestras Universidades predomina la racionalidad tecnológica y la instrumental, porque somos muy pocos los que practicamos la racionalidad valorativa y la afectiva. ¿Qué significa todo esto?, ¿Por qué el privilegio de unas sobre otras?, ¿No contribuyen éstas a la deshumanización del hombre?, ¿Será que los valores y los afectos no desarrollan mecanismos de poder?

Tras la defensa de una nueva racionalidad, sus seguidores se apoyan en una mayor libertad de acción para el ser humano, porque no se está sujeto a arquetipos o modelos generadores de acción. Siguiendo las ideas de Foucault, el discurso científico-académico se construye a partir del contexto exterior y del contexto interior, los cuales permiten escuchar determinadas voces y no otras; utilizar ciertas construcciones y esquemas en detrimento de otros; todo en busca de la configuración del Telos en la Universidad, donde el accionar se ejecuta de acuerdo a una meta elaborada y sostenida por una modalidad discursiva que lo autolegitima. Por supuesto que este discurso lleva consigo una carga de verdad que conduce a establecer, por qué no, una peligrosa relación entre poder y saber, a la cual debemos estar vigilantes elaborando mecanismos de defensa que nos posibilitan la transformación.

El Telos en la Universidad de la Época Contemporánea

Entre los siglos XIX y XX la Universidad se vuelve a enfrentar a una nueva crisis de reconfiguración. “Será esta una fase de prolongación inercial de la universidad medieval, estatal-nacional y ciudadana hacia una fase de creación de un nuevo tipo de Universidad, la nueva universidad nacional”, en la que los fines nacionales del Estado son constitucionalmente también los fines nacionales de la Universidad. Los profesionales egresados de estas instituciones respaldarán, garantizarán y reconocerán al estado como autoridad, y se responsabilizarán de contribuir al crecimiento y bienestar de su país. (Cortés, 2004, p.6).

Esta función social de la Universidad es respaldada por el fortalecimiento de la comunidad académica en el cumplimiento de las responsabilidades que el Estado le ha otorgado. ¿Se garantizará con este tipo de acciones un Telos que defienda la autonomía y la libertad académica?, ¿Cuál será el sentido que se subsume bajo esta posición aparentemente benigna para las Universidades?

La defensa de la libertad académica e institucional depende de la disposición que tenga la Universidad para reformarse y fortalecerse, en un exquisito vínculo con el

desarrollo de intersubjetividades que defiendan la libre voluntad, y que relacionen la praxis universitaria con las exigencias de la sociedad y del Estado, sin comprometer su auto desarrollo. En el siglo XX el fortalecimiento se encuentra en un peligroso vaivén, debido a que el contexto socio-político-económico es muy inestable en la Universidad. Es de cuidado la burocratización en los criterios de productividad y calidad en los escenarios universitarios, porque de prevalecer tal proceso se atenta contra la libertad de acción de los actores universitarios y de la Universidad como institución.

¿La Universidad produce sus propios conocimientos y/o los acumula a través de la historia? Es interesante esta interrogante sobre todo porque habría que realizar una contextualización para responderla. En sus primeros siglos de existencia la Universidad sólo reproducía conocimientos legados por la historia de la humanidad, hasta la invención método científico que permitió la creación de nuevas verdades, por lo que se puede expresar que aunque la Edad Moderna ha sido muy criticada, se caracterizó por la invención de conocimientos empíricos que permitieron dar un paso agigantado en descubrimientos, que así como se cree que cosificaron al hombre, trajeron a la sociedad grandes beneficios técnicos que facilitaron y facilitan todavía la existencia del hombre.

Ante esto el diálogo lógico entre las prácticas axiológicas, pedagógicas, filosóficas y las realidades de nuestros contextos universitarios, precisa de un ejercicio continuo y una permanente puesta a prueba a la capacidad de guiar a la sociedad por la senda de la subjetividad.

Es esa senda del hombre la que se debe privilegiar y recorrer en el discurso académico, en los sistemas de enseñanza universitarios. En estos contextos se primigeniará no el conocimiento que se crea más adecuado para perpetuar unos hechos y no otros, sino que da autonomía para formar hombres libres, no hombres que se dejen dominar por otros, que se dejen subvalorar y perder su identidad, su subjetividad.

Lo anteriormente expuesto se puede convertir en Telos de cualquier universidad venezolana independientemente del tipo de formación que en ellas se ofrezca, gracias a algunos de los artículos de La Ley de Universidades, específicamente el 1o, 3º y 4º, que decretan una educación en valores y con sentido de humanidad. El Telos originario, entiéndase ahora y sólo en esta sección, como fines o propósitos de una acción o suceso, de toda educación universitaria, es generar conocimientos tanto puros como aplicados, el saber necesario para que el hombre se desarrolle en la ciencia, la tecnología, y establezca alianzas nacionales e internacionales a través de los sistemas de información y comunicación.

En contextos espacios temporales diferentes a los nuestros, la Universidad estaba considerada como el aparato institucional por medio del cual la humanidad aseguraba su reproducción sin mucha preocupación y sin mucho esfuerzo. Ubicándonos en nuestro contexto, nuestras universidades no distan mucho de la realidad mencionada supra, quizás porque el Telos en ellas es o ha sido visto sin mucha importancia. Ante tal situación es necesario tener muy claro que al Telos se le da la el interés que se merece, determinando quién o quiénes lo configuran, cómo lo hacen, qué tipo de ideología hay

tras él, a través de qué mecanismos se pone en práctica, precisar también si dicho Telos no atenta contra las subjetividades de los actores universitarios. También es preciso reflexionar si en el cumplimiento de esa teleología están inmersos algunos mecanismos de poder.

Precisamente porque en las Universidades se privilegia la ciencia, la tecnología, la información, la comunicación y la cultura, los actores universitarios están vigilantes de estas esferas, debido a que es allí donde se construye y reproduce el poder, con sus múltiples mecanismos, porque se supone que ellas constituyen la verdad del accionar universitario, entendiendo ésta como “el conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados” (Foucault, 1971, en Foucault, 1985).

De este modo, la verdad en nuestra sociedad se fundamenta en el discurso científico-académico y en las instituciones que lo producen, vale decir en las Universidades. Dicho discurso “es objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo (...) es producido y transmitido bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos...”; y es entendido en esta disertación como “una formación discursiva (que) no se define ni por un objeto, ni por un estilo, ni por un juego de conceptos permanentes, ni por la persistencia de una temática, sino que debe ser captada como un sistema de dispersión reglamentado” (Foucault, 1985).

Ante esto cabría preguntarse qué efectos de poder circulan en este sistema de dispersión reglamentado que se propaga en la Universidad? ¿Serán la Universidad y sus actores “ejes de transmisión de poder”? ¿O serán por el contrario ejes de remisión de poder, destacándolo con los demás y no sobre los demás? El privilegio del Ser, de las subjetividades e intersubjetividades constituye una visión multifactorial, donde convergen ideologías y paradigmas que van de los modernistas a los posmodernistas. El saber, la verdad y el discurso en esta trilogía se convierten en ejes centrales en la consecución de ese fin, en la conformación de esas subjetividades. Por eso los individuos que forman lo que se denomina el intelecto de la sociedad (los docentes universitarios) se enfrentan para que dichos ejes no se conviertan en formas de poder, precisamente porque se les considera parte de ese sistema de opresión. Ante esto nos preguntamos ¿Acaso la configuración del Telos universitario reprime o por el contrario libera? ¿En su determinación se consideró que pudiera estar relacionado con mecanismos de poder?

Para apoyar estas reflexiones se precisarán heterogéneas ideologías y corrientes del pensamiento: Foucault, Bourdieu, Albornoz, Habermas, Morin, Mayz, de los cuales en esta disertación se considerarán algunos.

Bourdieu (1999), sociólogo importantísimo de mediados del Siglo XX, enfatiza que las prácticas sociales en los sistemas educativos generan mecanismos de poder, los cuales a su vez son productores de nuevas formas de saber o verdad poder. Afirma que “contrariamente a la ilusión según la cual la escuela cumple una función liberadora contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales (entre otros) (...) las sociedades económicamente avanzadas se caracterizan por el hecho de que la transmisión del capital cultural juega un rol determinante en la reproducción de la

estructura social (Bourdieu, 1999, p. 24). Este autor sostiene que el lenguaje es radical tanto en los procesos ideológicos como en los procesos pedagógicos, puede contribuir a legitimar o deslegitimar una praxis, una cultura en las complejidades de los diferentes contextos sociales, donde se dan variadas formas de relaciones de dominación y reproducción física y simbólica de poder, y también de resistencia a él.

De esta forma, Bourdieu (1999) dice que el lenguaje se constituye en un modo de legitimación social de relaciones de dominación. Coincide en esta explicación Foucault y con Habermas, porque la racionalidad comunicativa conduce a la comunicación lingüística, al consentimiento racional y a las exigencias de validez confiable. En palabras de Habermas (2002, p.42), la racionalidad puede entenderse como:

Una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción. Se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones. Eso significa que las emisiones o manifestaciones racionales son accesibles a un enjuiciamiento objetivo. Lo cual es válido para todas las manifestaciones simbólicas que, a lo menos, implícitamente, vayan vinculadas a pretensiones de validez...

Como se puede observar estas estructuras de racionalidad convergen con esa búsqueda del desarrollo valorativo y afectivo en los espacios universitarios, y quizás puedan contribuir a la conformación de una racionalidad que esté en contra del poder destructivo de la cosificación del ser. De esta forma la subjetivización de la vida y de la educación se hace necesaria para el logro de la emancipación de la sociedad.

Aunque Foucault critica esta posición epistemológica según la cual el “concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del que tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión” (Habermas, 2002, p.143); en el fondo la comparte porque él cuestiona esos mecanismos de poder de la racionalidad instrumental en todas las instituciones de la sociedad, y en especial de la Universidad. Así lo manifiesta cuando sostiene que:

La educación por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que se sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas, por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales (Foucault, 1983, p.37).

En síntesis, el Thelos en la Universidad Contemporánea fue muy variado, en muchos contextos consagrados por el clero, en otros por la República, pocos de ellos liberadores con una formación integral del ser, otros opresores del hombre por el mismo hombre a través de los múltiples dispositivos: la iglesia, el Estado. Comparten un mismo eje: dirigir los destinos de las naciones y de la ciudadanía que en ellas habitan.

El Telos en la Universidad de Hoy

Se hace necesario así la construcción de una Universidad que erija al “otro” considerando el contexto socio-histórico explícito e implícito, el desarrollo tecnológico, y sobre todo, el ámbito comunicativo como sistema de transmisión de información y de producción de mensajes, porque la educación universitaria es una de las posibilidades para cambiar y transformar la visión de la sociedad que se tiene actualmente. Si esto es así negaríamos lo que expresa Foucault (1983, p.38) “¿Qué es después de todo un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla, sino una cualificación y una fijación de funciones para los sujetos que hablan, sino una construcción de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?”. También negaríamos esa creencia generalizada de que se pueden conseguir los fines universitarios sin considerar la búsqueda del hombre, interesándose en la materialidad económica y tecnológica.

A pesar de esto, no se puede negar que el espacio universitario es “un espacio social de diferencias, de distinciones entre posiciones sociales (...) que se expresa, se retraduce, se manifiesta, se proyecta, en un espacio de diferencias, de distinciones simbólicas que hacen que la sociedad en su conjunto funcione como un lenguaje” (Bourdieu, 1999, p.3).

Por esa razón debemos hacer de esas diferencias en nuestra Universidad algo provechoso en beneficio de la humanidad, de su subjetividad, de la búsqueda del verdadero hombre en todas sus dimensiones, sin olvidar que tras el lenguaje existen líneas de acción difusas hacia la determinación de los condicionantes de nuestra sociedad, llámese pensamiento, ideología, etc. Todo esto porque los discursos y las ideas “construyen la realidad social, siendo así necesario prestar atención a lo que se dice y a su forma práctica de concretarse, desentrañando los poderes que subyacen y las formas ideológicas que orientan el pensamiento y la acción de personas y grupos” (Bethencourt y Amodio, 2006, p.14).

El lenguaje es una poderosa herramienta que posibilita el crecimiento cognoscitivo. A través de él pensamos y controlamos voluntariamente nuestras acciones, nuestros aprendizajes, y hacemos ricos los conocimientos. El estar conciente de lo que aprendemos, para qué, por qué y cómo lo aprendemos permite que lo aprendido después pueda generar nuevos conocimientos.

La relación que pudiera existir entre Telos y lenguaje pareciera ser algo difusa, este último es una de las representaciones del primero, es la forma de concretizar la realización y el ser de la Universidad. El lenguaje es la clave primordial para que la sociedad se reproduzca a través de las prácticas universitarias y para que se mantengan las relaciones y las estructuras. Más allá de eso habría que mirar con detenimiento si también las estructuras ideológicas entrarían en juego en tan magno aparato social, y precisar como el lenguaje afecta o no las relaciones dentro de él.

El lenguaje como representación permite la construcción de los caracteres simbólicos existentes en la Universidad. ¿Cómo se estructuran esas representaciones en la Universidad? ¿Tendrán algo que ver con el mantenimiento del orden social en la sociedad? Como en la Universidad lo que se busca, entre otras cosas, es el desarrollo pleno del individuo, el lenguaje se hace importantísimo porque por medio de él ese individuo asume una determinada concepción del mundo y se decide cómo actuar ante él, cómo definir las relaciones entre ellos y los objetos simbólicos de la sociedad.

Después de estas disertaciones puede decirse que a través del lenguaje se legitiman determinados pensamientos políticos, sociales y económicos vinculados con el subsistema de educación universitaria y les otorga a ciertas personas grandes responsabilidades en el funcionamiento de ésta. Esto se hace por medio de la constitución y las leyes las cuales determinan la estructura, funciones, derechos y deberes que tienen cada uno de los actores en la Universidad.

Es de destacar que ante este mecanismo regulador de la universidad se imponen ciertas corrientes ideológicas que determinan no sólo el grado de poder que se ejerce en ese contexto, sino también las estrategias discursivas necesarias para su mantenimiento. Ese sistema discursivo permite revisar lo que se piensa, los sistemas de pensamiento, los cuales estarían acordes a modelos absolutos de existencia reconocidos como válidos dentro de la sociedad, y por supuesto dentro de la Universidad.

Ante esto es necesario decir que

no todos los sistemas de pensamiento logran configurarse como un poder sobre la conciencia de las personas. Para que un sistema de pensamiento prevalezca sobre otro deben juntarse varios poderes a su favor, tanto institucionales como los adquiridos por una persona o grupo en particular, además de las circunstancias del contexto que favorecen la aparición de una determinada idea. (Bethencourt y Amodio, 2006, p. 63).

Lo expresado por estos actores puede detallarse en la Universidad de hoy, independientemente del contexto espacial donde se encuentre. La inclusión es en este momento histórico un aspecto de relevancia, una idea consagrada por algunos poderes en los dispositivos educativos y en los dispositivos del Estado. Muchos países comparten la idea de que la educación en todos sus niveles debe masificarse, que todos tienen la oportunidad de instruirse, no por el fin en sí mismo, sino por el beneficio que esto aportaría al desarrollo social, cultural y económico de una sociedad. Cabría preguntarse, ¿cuán preparada puede estar un super conglomerado de personas sino tienen a cargo de su formación, docentes bien preparados y consagrados verdaderamente a su misión?, ¿Dentro de algunas décadas cómo serán los profesionales que egresen en condiciones de masificación?, y ¿Están los centros de poder y sus dispositivos conscientes de que esta situación en lugar de desarrollo será un retroceso al no tener el profesional de calidad que necesitan las naciones y el universo?

Reflexiones Finales

La Posibilidad de Otras Miradas en la Universidad Venezolana

Es necesario destacar que hay muchos modelos culturales de las universidades a nivel mundial, recordemos que siempre se consideran los que más hegemonía ejercen sobre las demás áreas culturales. Aún así se defiende la idea de que las culturas deben dialogar entre sí, aprendiendo y reaprendiendo una de otra. Esta dialogicidad se hace posible gracias a concepciones abiertas y a la convivencia de personas de diferentes culturas que constituyen puentes naturales entre ellas. (Morin, 2000, p.109). Es así como conviven las artes, la filosofía, los textos sagrados, los diferentes pensamientos, en espacios culturales distintos a los de sus orígenes, vemos como, por ejemplo, el Islam es considerado en múltiples países; el hinduismo ha llegado a Occidente, los orientales y los occidentales comparten tecnologías, avances científicos, vestimentas, gastronomía. ¿Impresionarán los modelos culturales diferentes a los nuestros, las direccionalidades del saber en nuestras universidades? ¿Perderíamos identidad cultural por esto si llegase a suceder? ¿La mirada de la complejidad posibilitará el diálogo cultural?

Referencias

- Cortés Vargas, Daniel. (2004) Pasado y presente de la institucionalidad universitaria: De la universitas a la postuniversitas. Primera parte. En: *Revista Observatorio Ciudadano de la Educación*. [Revista en Línea] Volumen IV, No.88. Disponible: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/cortes.html>. [2007, Marzo 14]
- Foucault, Paul Michel. (1985) *Microfísica de poder*. España: Graal.
- _____ (1983) *El orden del discurso*. España: Tusquets.
- Habermas, Jürgen (2002) *Teoría de la acción comunicativa I y II*. México: Taurus.
- Martínez, L. y Martínez H. (1997) *Diccionario de Filosofía*. Bogotá: Panamericana
- Marzal, Manuel María. (1996) *Historia de la Antropología. Antropología Cultural*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Morin Nahum, Edgar. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: IESAKL-UNESCO, FACES_UCV y CIPOST
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. (1983). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza
- Peñalver Bermúdez, Luis Rafael. (2005) La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. UNESCO.IESALC. [Artículo en línea] Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf. [Consulta: 2009, Diciembre 15]
- Schara, Julio César. (2006) La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana. En: *Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios* [Revista en Línea]. México, Mayo, No.045. Recuperado el 23 de Mayo de 2008 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=3628&iCveEntRev>
- Toynbee, Arnold Joseph. (1961). *Estudios de la historia*. Buenos Aires: Emece
- Ugas Fermín, Gabriel. (2005) *Epistemología de la Educación y pedagogía*. Táchira: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

FORMACIÓN DOCENTE Y ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD

Jesús Hernández
Universidad de Oriente
Área de Química
jfhernandez194@hotmail.com

Resumen

La formación docente desde la ética de la responsabilidad, tiene como propósito debatir una educación posible en el contexto escolar venezolano. La misma permite la posibilidad de resignificar el concepto de formación, a partir del estudio de la ética y la responsabilidad como categorías de análisis, a través de una lectura del pensamiento educativo, con el fin de generar una mirada, que dé cuenta de la situación actual en las escuelas de educación básica. La investigación parte de una reflexión sobre la idea de formación que se inserta en el concepto de formación docente y la creación de espacios que permitan el encuentro, la interacción, la reflexión de ideas referentes a la ética de la responsabilidad, con la intención de interpretar las dimensiones políticas y educativas a que alude tal idea. Las reflexiones se desarrollaron bajo los parámetros de una investigación documental, bibliográfica, teniendo como método de análisis a la perspectiva hermenéutica-genealogista. Asumiendo desde esta óptica que la formación docente, demanda un pensamiento ético desde el compromiso con la formación como un espacio para recuperar la vida, esta posibilidad de vida toma distancia de modelos que sólo se quedan en un saber técnico, cumplimiento de objetivos y procedimientos sin sentido lógicos.

Descriptores: Formación, formación docente, ética, responsabilidad.

Abstrac

Teaching formation, since the ethics of responsibility, has the goal to debate a possible education in the Venezuelan school context. This allows the possibility of remaking the concept of formation, since the study of ethics and responsibility as categories of analysis, through the reading of the educational thought, taking into account the actual situation of the basic education schools. This research starts from a reflection about the idea of formation that is inside the concept of teaching formation and the creation of spaces that allows personal relationships, interaction, reflection of ideas related to the ethics of responsibility, with the purpose of explaining the political and educational dimension that refers to this idea. The reflections were treated under the features of documentary research, taking into account the method of analysis of hermeneutical and genealogist perspective. From this point of view, the teaching formation must be treated with the commitment of the formation as a space to

restore life, this possibility, is so far from models knowledge, reach of goals and procedures without logical sense.

Descriptors: Formation, teaching formation, ethics, responsibility.

A Manera de Introducción

Pensar la formación docente desde la ética de la responsabilidad, parte del supuesto del ideal de formación que se ha instaurado en las instituciones y se ha constituido en modelos reproductores de didácticas, métodos y políticas basadas en planes y programas que estructuran esquemas de pensamiento basadas en la autoridad y la protección de un modo de vida escolar que no enfrenta los problemas sociales y comunitarios. Este ideal de formación mantiene de lado el compromiso para asumir desafíos educativos, generando un pensamiento que imposibilita el cuestionamiento de una cultura escolar que se basa en la individualidad y no en el encuentro con el otro.

El docente actual pareciera que estuviera estigmatizado, etiquetado con condiciones que son impuestas desde el exterior, lo que alerta su condición negativa hacia la formación, ocasionando que su pensamiento, creatividad e innovación no sean representativos ante un sistema que dictamina hasta su razón de ser en el entorno escolar, por lo tanto, tienen que seguir lineamientos que están amparado por políticas y planes que son gestionados e impuestos desde lo externo y no desde la realidad que vive, por lo que sólo se acostumbra a emplear estereotipos y prejuicios. Para intentar reflexionar esa condición negativa que tiene el docente para formar-se, es necesario comprender la amplia gama de imágenes de su realidad escolar en relación con el otro, con el nosotros, así como las visiones que tiene de sí mismo. Esto implica interpretar la verdad que maneja en cuanto a su formación docente y la relación con la ética de la responsabilidad.

En la actualidad el docente establece su formación desde la capacidad que tenga el otro para orientarlo, para conducirlo, para mostrarle los caminos que puede o debe seguir, esta situación indirectamente genera una condición negativa en su formación, condición que se manifiesta cuando, se vuelve incapaz de mostrar su propio entendimiento de las cosas que están a su alrededor, de los problemas escolares, de la vida misma, es decir, se vuelve dependiente a tal punto que no actúa sin la conducción del otro.

La condición negativa hacia el formar-se, genera quietud, conformismo y pasividad, características que mantienen a lo largo de su vida escolar, situación que se convierte en un sobrevivir para enfrentar un mundo que esta cobijado por costumbres y modelos que imponen una lógica universal, donde todo está dado, donde predominan las reglas, leyes y normas, por lo que implícitamente se promueve y se adquieren posturas repetidoras que desvirtúan el concepto formación, convirtiéndolo en una apropiación de pautas que conducen a resultados que se consideran positivos, por lo que no es necesario reflexionar e interpretar la realidad en la cual está inmerso el docente, la institución y la comunidad.

Formación Docente desde la Ética de la Responsabilidad

La posibilidad de pensar la formación docente desde la ética de la responsabilidad, implica reflexionar el concepto de ética y el de responsabilidad. La ética en la antigüedad clásica, estaba basada en el vivir bien. Tal formulación la encontramos cuando Sócrates en la República de Platón (2007) se hace la siguiente pregunta: “vivir, ¿no es una de las funciones del alma?” (Ob. cit. p. 44), “por consiguiente, el alma justa y el hombre justo vivirán bien, y el hombre injusto vivirá mal” continua diciendo el autor, “pero el que vive bien es dichoso; el que vive mal, desgraciado” (Idem. p.45). Sostenía platón que la función del alma estaba basado en el buen vivir y que este se legitimaba por un orden político llamado Estado que configuraba la justicia y de la acción. Lo voluntario es aquello cuyo principio está consigo mismo. Es por ello la virtud. Así mismo señala, que la ignorancia y el vicio, crean injusticia en lo voluntario afirmaba que “la justicia es habilidad y virtud, y la injusticia vicio e ignorancia” (Ob. cit. p.40).

Platón comprende la ética como la disposición que tiene el hombre de tener una buena vida en comunión, al reconocer la humanidad y el modo de vivir con los otros en el Estado. Al respecto manifiesta:

Comencemos por echar una mirada sobre la vida que harán los habitantes de este Estado. Su primer cuidado será procurarse alimentos, vino, vestidos, calzado y habitación; trabajo... De esta manera, llenos de gozo y salud, llegarán a una avanzada vejez, y dejarán a sus hijos herederos de su fortuna. (Ob. cit. p. 64-65)
Que coman sentados en mesas comunes, y que vivan juntos como deben vivir los guerreros en el campo. (Ob. cit. p.120)

Lo que pretendía Platón era establecer un modo de vida donde todos los habitantes fueran felices, a pesar de la guerra, de los problemas políticos y de los problemas de la ciudad misma para la subsistencia en el Estado. “En este momento nuestra tarea consiste en fundar un gobierno dichoso, a nuestro parecer por lo menos, un Estado en el que la felicidad no sea patrimonio de un pequeño número de particulares, sino común a toda la sociedad” (Ob. cit. p.123). La ética se entendía como una manera de buscar el bienestar de la sociedad y esta partía de un proceso de reflexión de la acción humana que los individuos buscaban a través de la felicidad desde el vivir bien y hacer el bien a los demás.

Por lo tanto, veamos si nuestro propósito, al establecer la clase de guerreros, es proporcionarle la mayor felicidad posible, o si es más bien el promover a la felicidad de todo el Estado;.. de suerte que cuando el Estado se haya robustecido y éste bien administrado, todos participarán de la felicidad pública, unos más, otros menos, según la calidad de su empleo. (Ob. cit. p.124)

Para Platón en el Estado debe prevalecer cuatro virtudes; la prudencia, la fortaleza, la templanza y lo justo. Define que la virtud por consiguiente, “es, si puedo decirlo así, la salud, la belleza, la buena disposición del alma; el vicio, por el contrario, es la

enfermedad, la deformidad y la flaqueza. (Ob. cit. p. 154). Con respecto a la prudencia señala que “todo Estado organizado naturalmente debe su prudencia a la ciencia que reside en la más pequeña parte de él mismo; es decir, en aquello que están a la cabeza y que mandan” (Ob. cit. p.133). Manifiesta que la fortaleza es una especie de conservación “de la idea de que las leyes nos han dado por medio de la educación... y no la pierde jamás de vista ni en el dolor, ni en el placer, ni en los deseos, ni en el temor” (Ob. cit. p.135).

Para el autor, la templanza, es entendida como “una armonía establecida por la naturaleza entre las partes superior y la parte inferior de la sociedad o de un particular, para decidir cuál es la parte que debe mandar a la otra” (Ob. cit. p.137), y la justicia que “consiste en que cada uno haga lo que tiene obligación de hacer” (Ob. cit. p.139). En este sentido, la perfección de la sociedad civil, el apego a las leyes y el vivir bien están relacionadas con el cumplimiento de estas virtudes como valor ético, es por ello que agrega, “y así esta virtud que contiene a cada uno en los límites de su propia tarea no contribuye menos a la perfección de la sociedad civil que la prudencia, la fortaleza y la templanza” (Idem. p.139).

La ética desde platón se entiende, como un modo de vivir, un modo de ser en una comunidad que buscaba el bien común para toda la sociedad. La idea era arribar a un estado de felicidad, pero desde unas virtudes que son las que rigen la conducta humana. Las virtudes no deben entenderse como un mecanismo de valor que eleva al hombre por encima de sus necesidades individuales, sino que estas se satisfacen cuando se vive en comunión, en compañía de los demás, donde se persiga el bienestar de toda la humanidad. La ética antigua está basada en la tensión que existe entre felicidad y virtud, y ambas lo que buscan es el buen vivir desde la armonía social.

Cuando el hombre comience a obrar, ya se proponga reunir riquezas o cuidar su cuerpo, ya consagrarse a la vida privada o a la vida pública; que en todas estas circunstancias dé el nombre de acción justa y bella a la que crea y mantiene en él este buen orden, y el nombre de prudencia a la ciencia que preside a las acciones de esta naturaleza; que por el contrario, llame acción injusta a la que destruye en él este orden, e ignorancia a la opinión que preside a una acción semejante (Ob. cit. p. 153).

Se pensaba en un hombre justo, en un Estado justo, que a pesar de las contingencias, vicisitudes, guerras, cambios, tragedias, entre otros, el hombre pudiera conducir su vida hacia una felicidad máxima posible, basadas en unas virtudes, que implicaban acciones justas en búsqueda del bienestar común de la sociedad.

Con la entrada a la modernidad, siguió el proceso de reflexión en torno a la ética, se mantenía la discusión en torno a la tensión entre felicidad y virtud, y se incorporaron otros elementos que fueron objeto de reflexión e interpretación como sujeto y conciencia. Sin lugar a dudas que uno de los grandes filósofos de la época y que refundó la ética fue Kant. Este parte de la posibilidad de cómo se puede refundar el concepto de ética desde un mundo que ha perdido el carácter sagrado, mecanicista,

donde el carácter científico comienza a romper las barreras de la metafísica como constitución de la naturaleza.

Kant propuso fundar una ética basada en la formación de los hombres desde un proceso de humanización que consistía en propiciarles niveles superiores de autonomía y racionalidad, que se apoyara en la razón y que no dependiera de inclinaciones subjetivas. Para esto, tenía que existir voluntad para lograr dichos niveles, teniendo como principio general la acción y el deber como condición para responder ante una ley. En función de lo señalado Kant, (2003) plantea *“el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley*. Por lo tanto, lo ético es lo que debo hacer y ninguna otra cosa.

Cuando Kant, se refiere a al deber desde la racionalidad, le confiere al sujeto un grado de autonomía que se traduce en el siguiente principio: *obra como si tu máxima debiera servir al mismo tiempo de ley universal para todos los seres racionales”* (Ob.cit. p.50). El actuar conforme al deber es sinónimo de libertad y autonomía. Esta máxima proporciona criterios morales a la conciencia humana para que fundamente su autonomía de acuerdo a concepciones metafísicas o científicas. Es así que el hombre mantiene una cierta independencia respecto a un deber, y se amolda a causalidades que reinan en su experiencia, que lo inclinan a mantener una autonomía en sus acciones.

La autonomía como elemento de la ética para decidir las acciones del hombre, tiene su procedencia desde Rousseau (2005) cuando refiere “que nadie está obligado a cumplir lo que se ha prometido a cumplir a sí mismo” (p.21), y más adelante agrega “no puede, por la razón contraria, obligar al Soberano hacia sí mismo, y por consiguiente es contra la naturaleza del cuerpo político que el Soberano se imponga una ley que no pueda infringir” (p.21). Es decir, que se confiere a sí mismo el régimen político y no hay ni puede haber ninguna especie de ley fundamental obligatoria para el cuerpo del pueblo. Por lo tanto, Kant, toma el principio de autonomía de Rousseau, para argumentar su teoría de la acción moral, la misma debe estar precedida por una máxima, acorde con una ley. El hombre debe actuar en función de esa ley porque la máxima lo inspira, lo conduce, entonces su acción es moral y se convierte en sujeto autónomo.

La ética en la ilustración implica entonces, autonomía y esta supone responsabilidad y otros criterios racionales, que incluyen ejercicios de libertad que deberá corresponderse con leyes y reglas que convierta al comportamiento del hombre, en conducta moral y que se articule con las acciones de los demás. Es pertinente destacar, que este es el modelo de ética que se establece en las instituciones escolares. Un modelo de convivencia adaptado al cumplimiento de normas, que ha reivindicado un individualismo escolar como parte de la conducta moral, que a lo largo del tiempo ha instaurado pasividad, homogeneidad, y fragilidad académica en la acción del docente, por lo que la relación teoría-práctica permite la vulnerabilidad de su condición humana a través de políticas educativas que no favorecen la formación docente.

En la institución educativa se gesta un modo de vida que parte de la naturaleza humana de los que allí habitan, esa naturaleza se nutre de lo cultural, social, biológico, jurídico, incluso hasta se alimenta de la profesión y del trabajo. Por otro lado, existe un modo de ser que parte de la condición humana, debido a que podemos elegir, decidir, expresar y sentir. Si el ser humano puede hacer uso de los elementos mencionados, quiere decir que puede cuestionar su realidad, cuestionarse él mismo, formularse preguntas, preocuparse y angustiarse. Al respecto, Mélich (2008) señala:

La humanidad no es algo que un hombre/mujer posea por naturaleza, sino por condición. Hay humanidad si uno es capaz de tomar distancia respecto a su naturaleza y es sensible a la inhumanidad no sólo de los demás sino también y especialmente de sí mismo. Hay humanidad no sólo cuando uno se hace cargo de lo humano (del que es como él/ella) sino también y especialmente de lo inhumano, esto es, del que ha sido excluido de la naturaleza humana, por las razones que sean. (p. 104)

Desde este contexto debe existir en la institución una fractura de la naturaleza y condición humana del docente. La naturaleza humana nos da los insumos para subsistir, para hacer, para encontrar, nos ha dado toda una herencia para decir, sin embargo la condición humana en este tiempo reclama otra manera, otra posibilidad, una toma de distancia de los procesos establecidos, es decir una institución más humana. Una escuela más humana parte del vivir bien en sus espacios, en su entorno y esto no es dado por naturaleza, sino por el componente ético que mantenga los docentes. Ese ejercicio ético hay que hacerlo nosotros mismo, crearlo consigo mismo, porque aún no se posee, no se tiene y la condición para que tenga efecto tal posibilidad es la vida misma, la existencia vivida

La ética no es natural, en el sentido de que no es el resultado de la mera naturaleza humana (biológica y cultural), sino de la posición excéntrica de los seres humanos, de su excentricidad, de su condición o, todavía mejor del hiato que se produce entre la naturaleza y la condición. (Ob. cit. p. 106)

En la institución los docentes están atados a lo cultural, social, jurídico e instrumental, lo que lo hace parte de la naturaleza y por supuesto al acatamiento de códigos morales, que a su vez proporcionan los acontecimientos de su vida. En este caso, desde el punto de vista de su condición el ejercicio ético se imposibilita, debido a que no se sale de las normas, de las leyes, de ese centro que lo mantiene amarrado y lo imposibilita a buscar otros caminos, otros senderos, un centro diferente.

No hay ética porque sepamos lo que está bien y lo que está mal, sino precisamente porque no lo sabemos, porque dudamos, porque nos vemos obligado a responder *hic et nunc* a las diversas cuestiones que los otros nos formulan y nos demandan en cada trayecto vital. Hay ética porque quedamos a menudo perplejos ante situaciones en las que nos encontramos en nuestra vida cotidiana, situaciones que a veces nos dejan mudos, situaciones que a veces nos indignan. La ética surge si existe la posibilidad de la liberación, de la duda, del cuestionamiento. (Ob. cit. p. 107)

Por lo tanto, la ética se fundamenta en establecer relaciones con los otros que posibilite cuestionar si la vida que llevamos en la institución es o no el resultado de la naturaleza, esto permite abordar lo humano desde la cotidianidad, aperturar el cuerpo para captar modos de vivencias a través del encuentro, del cuestionamiento, que permitan aflorar una condición que se aproxime al buen vivir escolar. En este encuentro que surge desde la cotidianidad, la ética reclama la responsabilidad, para proteger la vulnerabilidad y la fragilidad de la existencia humana.

En una vida vivida humanamente, una vida en situación reclama siempre una fractura, un hiato entre el “mundo” y la “vida”, entre la “naturaleza” y la “condición”. Si el mundo y la vida se unificaran, entonces surgiría un universo totalitario, el reino de lo inhumano, porque no hallaríamos en un final de trayecto, en un universo paradisiaco que, desgraciadamente, ocultaría un rostro infernal. (Ob. cit. p.120)

Las instituciones escolares en la actualidad, reclaman esa fractura entre la naturaleza y la condición humana, debido a que allí la vida está unificada y ha traído como consecuencias que el docente sea un repetidor de pautas culturales y educativas, a tal punto que lo ha marcado con un poder sobre sí mismo que se ha encargado de legitimar un pensamiento que está desconectado de su realidad, de su cotidianidad, creando un universo totalitario, fragmentado y diversificado en procesos homogéneos, lineales y objetivos que ocultan el diálogo, la expresión, el rostro, la compasión, la provisionalidad, la ambigüedad, entre otros.

En la institución el proceso de formación debe tener su expresión en el diálogo, el rostro, la compasión, la provisionalidad y la ambigüedad, tales elementos van a permitir que sus cotidianidades, sus niveles culturales, sus actos de conocer partan desde la condición humana del docente. Por lo tanto, su existencia vivida debe estar envuelta por un momento ético que implica el disfrute de lo que se hace en el aula, la aventura del conocimiento que se manifiesta en un buen vivir en la escuela y la posibilidad de la autoformación desde la intervención social que permea toda la práctica educativa.

Otro autor que establece una postura que va más allá de la ética como acto que determina lo bueno o malo, sino que manifiesta que la ética implica el buen vivir es Wittgenstein (s/f). Este señala que, “la ética es la investigación acerca del significado de la vida, o de aquello que hace que la vida merezca vivirse, o de la manera correcta de vivir” (p.9). El buen vivir en la institución escolar demanda un momento ético que le dé significado a la formación como un espacio para recuperar la vida. Requiere la comprensión e interpretación de la construcción de vida que ha tenido el docente durante su existencia en el entorno escolar. Implica encontrar las sendas de un diálogo que responda sobre el papel que ha jugado en la comunicación humana, en sus encuentros o realizaciones culturales, en el significado que tiene la cotidianidad vivida, en la influencia que ha recibido de la familia-comunidad y en la construcción del

imaginario social y pedagógico, con el propósito de reflexionar e interpretar los acontecimientos educativos en lo vivido que den cuenta de nuevos horizontes y senderos más humanizantes en la formación docente.

En este sentido, la ética se convierte en una categoría que tiene su inserción en una realidad educativa compleja, donde el concepto de formación actualmente representa “nada” para los docentes, es por esto que se pretende resignificar el buen vivir desde los espacios escolares como condición ética, con la intención de realizar un proceso de reflexión que permita afrontar la incertidumbre de esta época en materia de formación y desde las costumbres de los grupos humanos que habitan las instituciones promover el conocimiento, el saber y la autoformación.

Con respecto al término responsabilidad, Jonas, (1995) señala que “responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación” (p.357). Es así como en la institución se ha tergiversado el término responsabilidad con el deber, es decir, se es responsable porque existe un cumplimiento de pautas organizativas (planificación-evaluación) sin que exista una preocupación real y consciente del rol en el aula y en la escuela. Pareciera que se hubiese gestado un imperativo hacia el cumplimiento que elimina el deseo de formación, elimina la motivación a la investigación, elimina la libertad a elegir la condición de docente, hasta el extremo de mutilar y distorsionar la noción de formación.

Partiendo del concepto de responsabilidad antes mencionado, la misma ante la escuela y la comunidad, incluso consigo mismo, es indisoluble en relación a todo lo que lo rodea. Es decir, se parte de una preocupación que se debe accionar bajo una solidaridad que conecte a todos los entes involucrados, al colectivo docente, pues se requiere una noción más amplia de la responsabilidad que responda a acciones transformadoras de su ser, de su naturaleza humana, para luego entrar al plano escolar bajo una concepción que implique cambio, transformación y desaparezca el imperativo de deber, cumplimiento y obligación.

El cumplimiento escolar por deber y obligación, ha ocasionado en el docente un temor específico a la formación, pues lo que implica e involucra dicho concepto son posibles peligros que amenazan la condición de educador en el plano de la estabilidad profesional y social. Jonas (1995) introduce la figura de la “heurística del temor”, de allí infiero que el maestro mantenga una manera de buscar solución a sus problemas académicos con métodos no rigurosos y utilizando su experiencia como anclaje teórico, tal situación genera un temor cuyos objetivos se centran en formalizar un cumplimiento de acciones que lo alejan de la realidad comunitaria y del buen vivir en el entorno escolar.

Para que se pueda gestar el principio de responsabilidad en el docente, este en primer lugar tiene que preservar la condición como ser humano inacabado, que necesita formar-se, en segundo lugar, mostrar su vulnerabilidad ante las acciones que impliquen formación, como la fragilidad que pudiera existir ante procesos metodológicos y la acción pedagógica de sus pares que susciten inquietud para buscar

solución a problemas educativos, a partir del momento en que él se presente ante el compromiso natural que implique la vida.

Otro aspecto que es importante destacar es el remordimiento como proceso de responsabilidad, es decir esa inquietud que surge al saber que no se está actuando de manera adecuada y se cae en el terreno del perjuicio, lo que influye en la posible manera que tiene el docente de asumir su intervención en la escuela y comunidad. Por lo tanto, la responsabilidad no se impone con coerción, con obligación, ni con deber, ésta surge con la exhortación dirigida a la plena libertad de accionar, de decidir, de transformar desde su realidad todos los aspectos de índole administrativos, organizativos y pedagógicos que involucren el buen vivir en el aula, en la escuela. Es así como la responsabilidad se convierte en un sentimiento hacia el convivir en todos los espacios de la vida académica del docente.

El sentimiento que se genera producto de la responsabilidad para apropiarse de un conocimiento específico, promueve la capacidad existente para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Es pertinente destacar, que en el concepto de ética antes señalado, se estudiaba de alguna manera la moral del hombre, ahora la definición de responsabilidad implica el cuidado, reconocido como deber moral, para otro ser, para alguien (hombre). Se visualiza claramente la relación entre ambos, pues existe un asunto determinado que es el concepto de formación donde el docente debe manifestar un comportamiento académico cónsono con su vida y acción escolar (ético) y por otro lado, está la capacidad del docente de reconocer y aceptar las consecuencias de que es un sujeto inacabado y que necesita estar en constante formación (responsable). Por lo tanto, ambos forman una ética de la responsabilidad que debe estar presente en la formación docente.

Con la intención de ampliar las ideas Domingo (2008) plantea que “el sujeto responsable no es quien se justifica por sí mismo o desde sí mismo, si no quien responde, atiende, cuida, o ésta al servicio del otro, es aquel que se des-vive y atiende su autonomía como heteronomía” (p.15). Es decir, el docente responsable no debe eludir el compromiso de la formación, esta situación implica una condición de voluntad que se rige por exigencias inexcusables, no puede haber pretextos externos que imposibiliten mejorar el modo de vida escolar, estar al servicio de la comunidad, de sus pares y de la institución. ¿Pero cómo responde a ese proceso, si la realidad que se vive está colmado de justificaciones que lo deshumaniza, que afecta su manera de vivir y de pensar? La formación como acto de responsabilidad será posible cuando el docente comience por sí mismo a reflexionar, que la vida en el aula alcanza niveles de satisfacción cuando se conquistan saberes y conocimientos desde su esfuerzo individual y colectivo y esto se logra relacionando la ética con la responsabilidad en el campo educativo.

Pensar la formación desde la ética de la responsabilidad, implica que el docente reflexione sobre su vida en el entorno escolar y la transformación educativa que debe enfrentar, debido a que en la escuela se inaugura un nuevo tiempo que esta arropado por los problemas sociales, tecnológicos, culturales, pedagógicos y políticos. Sin embargo, tal situación aún es desconocida o no está presente en la cotidianidad del

educador lo que conduce a que no exista responsabilidad alguna en el sujeto para asumir tal compromiso, por lo que la formación queda relegada a la “nada” y no se produce modificaciones en lo vivible y lo vital como ser humano.

Con relación a las ideas formuladas, Follari (2009) manifiesta, que el hecho de convivir en sociedad limita las acciones y afecta el modo de vida, dejando como premisa que lo ético:

podríamos pensarlo en términos freudianos; como la interiorización del lazo social. Es decir, como la forma en que se nos representa la necesidad de convivir con otros, y limitar nuestras acciones en relación con su co-presencia en espacio y tiempo. De tal manera, la ética es la conciencia de los límites. “Lucha contra los límites del lenguaje”, ha dicho Wittgenstein, lo que supone asunción de que tales límites existen (s/p).

Es interesante fijar posición con respecto a la ética como conciencia de los límites, pues es la condición del docente la que dictamina hasta dónde es posible que se dé la formación individual y colectiva, es decir hasta qué punto son semejantes y al mismo tiempo distintos a la vez, son los que conocen cuáles son sus debilidades y fortalezas, en fin, es a través de la ética de la responsabilidad que existe la posibilidad de establecer esa diferencia que se traduce como un misterio o que representa “nada” en el concepto de formación y sería el comienzo de la construcción de encuentros de existencias con la realidad, para el desarrollo de estímulos motivacionales que promuevan una conciencia hacia la formación docente.

La formación cobra sentido desde lo social y lo cotidiano, pues la intención es comprender el proceso educativo desde la ética de la responsabilidad como condición intrínseca que debe tener el docente en su entorno escolar, esto implica una nueva manera de relacionar sus vivencias en el aula, con el fin de establecer una trama de saberes que le permita desarrollar una educación posible, para ello es fundamental que en la institución se mantenga el interés por resolver asuntos teóricos y prácticos inherentes a la praxis del grupo humano.

Resolver asuntos teóricos y prácticos, permite recuperar el sentido relacional de la educación. Para ello se debe comenzar visualizando la construcción de vida que ha tenido el docente a lo largo de su carrera profesional. Así mismo, el sentido que le ha dado a la formación y si ésta ha tenido alguna relación con la ética de la responsabilidad. Implica también, encontrar pistas o senderos de diálogos que respondan a cerca del papel que ha jugado el concepto formación en el docente, es decir, reflexionar si existió algún acontecimientos educativos que fracturó el tiempo vivido en el aula y por tanto, permitió traspasar las barreras institucionales que impiden actualmente la formación permanente.

Un acontecimiento educativo está relacionado con el acto reflexivo que pueda tener un docente en materia de formación, es decir, que lo identifique con su profesión, con lo que ha hecho en su vida escolar y con la esencia que constituye su propia naturaleza humana. Un acontecimiento que ha marcado la vida del educador es la

identidad, esta ha sido sustituida por un universo simbólico que se ha impuesto en la escuela, bajo la dirección de un pensamiento y un accionar que corresponde a otra manera de ver el mundo, que impone en el docente un conocimiento escolarizado que lo aleja del concepto de formación.

El universo simbólico ha promovido una cultura escolar, que se ha encargado de fracturar el pensamiento real del docente, su desarrollo humano, su sensibilidad ante los cambios y retos; pues lo homogeniza a procedimientos que la propia escuela fomenta con reglas y normas que se interpretan como un acto de responsabilidad, por lo que no dejan espacio para el pensamiento liberador, para la auto-reflexión, para el accionar en función de sus propias convicciones, haciendo del docente un simple objeto reducido a patrones de pensamientos establecidos.

La cultura escolar sustituye la realidad vivida por el docente, esta lo hace vulnerable ante la posibilidad de pensar por sí mismo, por lo que el concepto de formación se interpreta como simples conocimientos que deben tener una función o aplicabilidad. Tal situación implica que existe posibilidades para pensar la formación desde el momento ético de la responsabilidad, tal como señala Domingo (2008) cuando afirma que “el objeto de la responsabilidad no es únicamente el otro o la relación que mantengo con él sino la condición vulnerable misma de la humanidad” (p.16). La ética de la responsabilidad consistiría entonces en develar el concepto de formación con todas las estructuras cognitivas que dimensionan la realidad escolar, a través de un saber-pensar que rompa las barreras del hacer-actuar del docente, esto conduciría a una toma de decisiones en libertad acerca de sí mismos, sobre su proceder educativo y a comprender que la formación requiere un profundo pensamiento desde el conjunto de las relaciones humanas.

La formación desde la ética de la responsabilidad implica hacer reflexiones de los eventos o situaciones de la realidad escolar, de los encuentros o vivencias con los otros, que permitan romper con el concepto de formación como sinónimo de conocimiento que mantienen los docentes. Para ello se debe comenzar internalizando el compromiso de saber-ser, una voluntad contraída con un momento afectivo y a su vez actitudinal, que lo haga éticamente responsable de su pensamiento, que permita mirar la realidad escolar desde sus vivencias, que permita hacer descripciones de su enseñanza, de su relación con la comunidad, en fin de su vida en la escuela, todo esto para darle significado al cuerpo docente que promueva un discurso que vaya en consonancia con los nuevos signos de este tiempo.

La cultura escolar ha conducido a los docentes a que hagan un menor esfuerzo por formar-se, por lo que el nivel teórico está muy alejado del nivel de reflexión crítica. Esto ocurre porque la responsabilidad en cuanto a su formación está dada por patrones que ocasionan una tensión entre el concepto de formación como cumplimiento de patrones, reglas y normas y el concepto de formación como reflexión crítica. Por tanto, la prioridad ética no es la formación continua a partir de situaciones reales concretas, si no que se reivindica situaciones de pasividad académica y homogeneidad en el aula, que sólo dan cuenta de la fragilidad y vulnerabilidad por su

condición humana, desapareciendo la reciprocidad, colectividad e investigación como elementos fundamentales en la formación docente.

La ética de la responsabilidad aporta elementos para tratar de acabar con la tensión antes descritas y el docente se apropie del concepto de formación como reflexión crítica. Entre los elementos está el compromiso, debe existir una palabra dada, una palabra comprometida con el estudio de la realidad escolar, para indagar problemas pedagógicos, sociales, culturales entre otros, que los anime a deslastrarse de ataduras y sean capaces por sí mismo de develar debilidades en su praxis pedagógica. Para ello debe existir voluntad para iniciar el proceso de búsqueda que permita asumir tal compromiso, es en este punto donde la ética de la responsabilidad juega un papel fundamental, debido a que desafía el pensamiento docente haciendo que su presencia sea para crear espacios y encuentros educativos basados en sus propias reflexiones, inquietudes e interpretaciones de su entorno escolar.

Un segundo elemento tiene que ver con la palabra, con la forma de comunicación, pues esta es determinante para imponer conocimientos. Skliar, (s/f), señala que “el desafío inicial tiene que ver con entender como la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y como finalmente el rostro del otro nos obliga a sentirnos éticamente responsables”(s/p). La palabra es fundamental para acabar con la tensión que existe entre la realidad escolar y el concepto de formación, esto implica el estudio de la forma como el otro se presenta ante mí, que podría ser sin esperanza, sin compromiso, con un pensar sustituido, o por el contrario con deseos de romper barreras, con motivación y ganas de tener un buen vivir en el entorno escolar. El estado de ánimo va a influir en la manera como nos hacemos presencia y la palabra juega un rol importante para promover un modo de vida que produzca transformación en la forma de actuar, comunicar y pensar.

El concepto de formación cobra sentido desde una vida moral planteada en términos de responsabilidad. Es decir, la responsabilidad como compromiso, como palabra, como atención al otro, de esta manera se convertiría en responsabilidad ética. Cuando el docente se hace presente en su realidad áulica y escolar, esto lo conduce a entrar en un proceso de comunicación consigo mismo y con lo que no está presente, con lo otro. Es como si el dialogo presencial fuera previo al diálogo verbal o comunicativo Domingo, (2008). La palabra se hace multidimensional “trata de ser parte de un discurso que se forma en la relación “yo aprendo” de una realidad que se abre compleja y que permite el intercambio conceptual” (Pérez y Alfonzo, 2010, p.267). El intercambio conceptual hace posible que se abra un diálogo con empeño, con fe y probidad en testimonio de lo que se afirma.

La responsabilidad promueve la intencionalidad en el docente, este modo de proceder se manifiesta por medio de una reflexión que implica tener conciencia del compromiso de formar-se. Pérez y Alfonzo, (2010) expresan que “la conciencia conduce al hombre a pensarse por sí mismo, a advertir que “él no es lo que debe ser” si ha quedado atrapado por la relación con un saber prefigurado” (p.271). Husserl diría una intencionalidad como conciencia de algo, y ese algo se relaciona con un pensar

que ha estado marcado, prefigurado por funciones que dirigen un estilo de vida, por conductas heredadas que externamente fijan el rumbo de los conocimientos que se deben apropiarse, trayendo como consecuencia que no haya cabida para pensarse a sí mismo, por lo que la autoconciencia no trasciende, se pierde en los designios de un conocimiento que acompaña a todos los procesos intencionales de la conciencia del yo, obstaculizando el proceso de formación del docente.

Es así que surge una responsabilidad implícita por el yo con desplazamiento de lo otro, pues tiene que responder por su derecho a ser, esto trae como consecuencia temor por todo lo que pueda pasar en su existir y ese temor lo causa lo otro, lo que está por venir. Si el temor está acompañado por una conciencia intencional, es decir conciencia de alguna cosa, en este caso el concepto formación, implica entonces que está fundado en una relación compleja que imposibilita su desarrollo, debido a que internamente considera que tiene una identidad definida y que a lo largo de su vida atenido una construcción a sí mismo en los procesos educativos.

Para promover la formación docente hay que abordar el compromiso, la palabra, lo humano desde la autoconciencia, es decir aperturar el cuerpo, para captar modos de vivencias a través del encuentro consigo mismo, para luego entrar en comunión con lo otro y romper con el temor, con lo que agobia, con la relación compleja de cosas que no permiten pensar. Es en este encuentro que lo otro se hace prójimo, promoviendo así una ética de la responsabilidad y por lo tanto una aproximación al concepto de formación.

La ética de la responsabilidad implica la necesidad de promover nuevas vivencias, nuevos caminos en la realidad escolar, a través del impulso de un todo que comienza, que se transforma, que se cobija en un mar de dudas, donde no se fracture la palabra y la relación con lo otro se produzca, pues es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida con compromiso, para que una decisión sea tomada. De esta manera se inquietara el pensar del docente, se pondrá en cuestionamiento su formación, se mantendrá en permanente movimiento, en permanente cambio para tratar asuntos relacionados con el aula, la escuela y la comunidad.

La formación desde la ética de la responsabilidad, tiene que ubicarse en el contexto de la condición de humana, esta debe ser compromiso del docente a partir de las diferencias para que pueda abrirse espacio para la reflexión. Skliar (s/f) señala “que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad,... en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas”. La comprensión de las divergencias en el contexto escuela-comunidad se han homogeneizado con la intención de que no exista diversidad, tal situación ha ocasionado que el docente se apropie de lo predeterminado, de lo preestablecido, convirtiéndose en un ser sin inventiva, sin creatividad y domesticado.

En este contexto, las vivencias en el entorno escolar no representan diferencias que motiven la reflexión del enlace escuela-comunidad, pues el docente a pesar de que está hecho de diferencias está ávido de conocimientos sólo para el cumplimiento de

funciones en el aula, de un aprender insoslayable que se va convirtiendo en un discurso cientificista que representa la concepción de formación adquirida. La ética de la responsabilidad esta llamada a redimensionar la relación con lo otro, a promover la posibilidad de transformar lo vivido desde la libertad de sus acciones, para encontrarse con otros escenarios que permitan comunicar su pensar, que se mire así mismo como ser humano inacabado y comprenda que tiene libertad para establecer una relación con la formación como sinónimo de reflexión en la vida y para la vida.

En función de lo planteado, el concepto formación adquiere significado, pues la responsabilidad para la formación se vuelve vulnerable cuando se actúa para cumplir con el otro, mientras que se fortalece cuando se responde a inquietudes académicas, a otra forma de pensar, a otra manera de ver el mundo, a otra manera de relacionarse. La idea es responder a las inquietudes que el plano escolar y comunitario demandan, que permita comprender al docente que está ubicado en un tiempo y espacio determinado, producto del resultado de una vida social y cultural que lo condiciona, pero que al mismo tiempo le da las virtudes para sentirse éticamente responsable y poder formar-se permanentemente.

La ética de la responsabilidad se entiende como un encuentro con el otro, donde ese otro genere preguntas que se haga o proponga el docente para averiguar la “verdad” de algo controvertido. Skliar, (s/f) manifiesta que “la mirada del otro nos pone en cuestión, nos pone en cuestión todo aquello que se ha naturalizado como normal y habitual. El encuentro con el otro será, entonces, un encuentro ético” (p.8). De ese encuentro se deriva una responsabilidad hacia la formación, pues se parte por cuestionar normas y reglas impuestas en los espacios escolares, por cuestionar el compromiso asumido anterior y posterior a la decisión y acción del docente, por cuestionar la co-responsabilidad del otro que motiva la vulnerabilidad a su condición humana. Todos estos cuestionamientos permiten comprender cuál es el grado de responsabilidad asumido ante la presencia del otro, así mismo permiten generar encuentros para vencer las dificultades que acarrea la cadena de efectos de las acciones del otro que condicionan la formación docente.

La cadena de efectos de las acciones del otro, trae como consecuencia que el docente sea obstáculo de su propia formación. Estas acciones se dan cuando el tiempo vivido en la escuela por el “yo” y el “otro”, es decir por el maestro y sus pares, se encuentran pero no se integran, ocasionando que el yo se vuelva vulnerable ante el otro y este condicione su formación por todas las debilidades académicas que mantiene a lo largo de su carrera docente. El otro expone su tiempo que se traduce en un hacer que está impregnado de debilidades y amenazas, esto ocasiona que de dicho encuentro surja poco compromiso para el formar-se, por lo que el tiempo del ser - uno - con - el - otro, se pierde por los efectos de las acciones del docente, decayendo la responsabilidad para darle respuesta a su vulnerabilidad académica.

Todo docente presenta una cadena nocional que está marcada por efectos producto de sus acciones, allí la responsabilidad está dada por una conciencia que generalmente se reduce a la representación del acto educativo, esta se traduce en una consecuencia favorable de la acción, para ser mejores docentes. Sin embargo tal responsabilidad en

el plano de la formación se visualiza como algo débil, como una cosa manipulable, por lo tanto necesita ser educada. La educación parte por reflexionar que ser responsable no es estar convencido de que se actúa bien, y se ve siempre obligado a actuar así, sino que debe asumir las equivocaciones como el producto de una responsabilidad que está basada en una ignorancia educativa.

La ignorancia educativa puede ser culpable y no culpable. Culpable en el sentido de que el docente puede condenarse por cumplir con su deber de seguir normas, patrones, reglas sin reflexión alguna, sólo por cumplimiento de una acción para satisfacer al otro, esta acción no le brinda oportunidad de salir de esa responsabilidad equivocada, entonces no tiene por qué pensar que actúa moralmente mal. Y la no culpable porque tiene la posibilidad de salir de la responsabilidad errónea, tiene, a la vez, la obligación moral de salir de esa equivocación, sus acciones reflejan inconsistencia, incomodidad, inconformidad con la práctica educativa por lo que la responsabilidad se vuelve contingente, temporal, es decir, puede sufrir cambios si el docente procura salir de su error metodológico, pedagógico y educativo en relación con la institución y la comunidad.

Durante esa temporada, el docente tiene también la posibilidad de formar una responsabilidad basada en el compromiso, en la reflexión, con altos niveles de sentimiento y de conciencia hacia la formación continua y permanente. Por lo tanto, mientras no esté plenamente convencido de que actúa moralmente mal, siempre seguirá actuando así y traerá como consecuencia ignorancia culpable y responsabilidad equivocada por secundar un deber por obligación, por cumplimiento, por obediencia a normas, patrones y reglas.

La responsabilidad se convierte en un gran misterio, pues consiste en el hecho de ser libre a partir de las consecuencias previsibles de su propia acción. Desde esta perspectiva, la ética de la responsabilidad pasa a ser una integración de dos realidades, una individual y otra colectiva. La individual es forjada por esa fusión entre lo que realiza el docente en su aula y la acción que genera hacia la comunidad y la colectiva que se refiere a la articulación institucional que se revela en acciones de formación propiamente dicha y su relación con el entorno escolar.

Desde este punto de vista en la ética de la responsabilidad, lo que cuenta son los resultados que se logran o no se logran a partir de una determinada gestión educativa, independientemente de las convicciones que tenga el docente. Institucionalmente la responsabilidad que mantenga el docente permite juzgar el ejercicio académico, educativo y comunitario, por lo que sí la praxis escolar es moralmente buena, se considera buen docente; sin embargo, no es a partir de esa bondad moral que se le debe juzgar como docente, sino cuando su desempeño haga más próspera y feliz su vida en el aula, que tenga un buen vivir en la escuela y en la comunidad.

El concepto de responsabilidad sirve para juzgar al docente por sus acciones, mientras que lo ético se manifiesta en la moral, en sus opciones individuales según sus valores, voluntad, deseos, funciones y rol institucional. En relación a lo expresado, existen dos

maneras de hacer de la docencia una profesión éticamente responsable, o bien se vive "para" la docencia o bien se vive "de" la docencia.

Vivir "para" la docencia implica establecer la responsabilidad en la escuela con una carga sentimental, afectiva y motivacional, que promueva un estado de ánimo constante en el docente, producido por causas que impresionen vivamente la labor que realiza, con el fin de mantener una voluntad de acción permanente, para el análisis, la reflexión y la interpretación, de su praxis educativa. Esto significa que en el vivir "para", los docentes deben pensar ante todo en el interés colectivo y en el impacto que tiene su acción pedagógica hacia la comunidad e institución antes que en sus convicciones, creencias o intereses personales.

Vivir "de" la docencia significa ejercer una responsabilidad vinculante y obligatoria que involucra acciones que están marcadas por el cumplimiento de normas y reglas en los espacios escolares, supone decisiones educativas que se gestan al margen del docente sin tomar en cuenta el interés colectivo, supone determinaciones de pautas académicas para todos los integrantes de la institución educativa. Esto ocasiona, un creciente vacío ontológico que causa desdicha en el cuerpo profesoral en materia de investigación, preparación y búsqueda constante de solución a problemas pedagógicos y comunitarios, trayendo como consecuencia que no se produzca reflexión alguna sobre sus actos, por lo que no existirá ningún tipo de conducta que afecte individualmente al docente y menos que afecte al colectivo escolar.

Actuar responsablemente no significa claudicar de los principios en los que se cree, sino que va a depender de la esfera de actuación de los docentes, esa función y ese rol forman parte de una estructura escolar que muchas veces se ve cristalizado por mandatos o imposiciones, los cuales tienen que someterse le guste o no. Muchas veces se cree que ejercer una función de directivo genera mayor responsabilidad y que estar en un aula genera menor responsabilidad, el asunto está en el compromiso que se asuma al ejercer su función y saber si el rol que cumple lo hace por mera voluntad, o por decisión de alguien que lo impuso para cumplir tal fin, en todo caso los resultados buenos o malos corresponden a una ética de la responsabilidad que se establece desde lo individual, lo colectivo y de la institución a la que pertenecen.

Consideraciones Finales

Enmarcado en el discurso que se ha venido construyendo es importante resaltar que existen dos factores que influyen en la formación docente en educación básica, la ignorancia educativa y los mecanismos de información actual. Estos se exteriorizan como un desconocimiento ante las crecientes manifestaciones de problemas que se generan en la escuela. Tal desconocimiento tiene una velocidad y una aceleración tan elevada que conduce a que la educación se vuelva compleja y no de respuestas contundentes ante la realidad social que se vive en el entorno escolar.

Ese proceso que se va gestando como ignorancia educativa en relación a la formación docente, funciona basado en transferencia de información acerca de la educación de

este tiempo y todas las circunstancias que llevan implícitas los avances tecnológicos que afectan a la sociedad. Existe una realidad social que se manifiesta en las instituciones con informaciones que requieren cambios educativos, tal realidad se convierte en factor determinante en los espacios escolares generando fractura entre la escuela y la comunidad. Un ejemplo de lo planteado, se visualiza en las instituciones educativas al promover un proceso educativo que debe ser ayudado por la sociedad; sin embargo, la situación es desalentadora debido a que todo el manejo informativo se queda anclado en los espacios escolares y las acciones preventivas o correctivas que deben darse desde la comunidad se tornan ausentes, se tiende a perder, por lo que la velocidad para que ocurra la separación o fractura aumenta.

La situación planteada tiene correspondencia con la ética de la responsabilidad, debido a que afecta la motivación hacia la formación docente. En la escuela actualmente la motivación al logro por parte de los que aprenden es mayor que la motivación al logro por parte de los que enseñan, por la sencilla razón de que los estudiantes son movidos por el componente emocional, conflictos cognitivos, desequilibrios académicos, entre otros. En cambio, los que educan son movidos por normas y leyes que deben cumplir y otros hacer cumplir por eso el componente emocional es mínimo. Por lo tanto, la velocidad del flujo informativo que impulsen los procesos académicos y motiven la formación docente en las instituciones escolares es baja.

Es frecuente encontrar docentes que se preocupan por el cumplimiento de normas y reglas, descuidando su nivel académico, sus necesidades insatisfechas que afectan el uso y utilización de sus capacidades. Esto trae como consecuencia una situación muy particular que afecta la ética de la responsabilidad debido a que cuando se establecen conceptos nuevos o metodologías de trabajo, pues pareciera que sus habilidades y capacidades intelectuales disminuyeran, ocurre un cerco cognitivo que disminuye su autoestima y su identidad como docente. Será por tal razón que en la institución educativa apenas se cumple con llevar planes y programas de capacitación, para evitar el problema de índole teórico-metodológico que ha causado un círculo vicioso, en el recurso humano.

En la actualidad un docente debe cumplir con funciones específicas guiadas a cubrir necesidades educativas que son muy importantes en la sociedad del conocimiento, esto implica investigar la realidad educativa y social en la comunidad donde está inmersa la institución para orientar y coordinar la labor pedagógica con el propósito de elaborar informes con datos significativos sobre el quehacer de la institución, que den cuenta de la situación real del flujo de saberes que se manejan en el entorno y su vinculación con los contenidos pedagógicos, con la finalidad de propiciar actividades académicas y sociales que faciliten los resultados esperados en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva la formación parte de la comprensión de la condición humana del docente, esto con el fin de manejar fortalezas, intereses y aspiraciones, pero también debilidades, necesidades y frustraciones de los actores inmersos en el proceso educativo. En este sentido, se requiere de un liderazgo en su escuela y comunidad, que propicie un ambiente agradable y un clima de motivación cónsono con las

transformaciones actuales, esto implica ser democrático, cooperativo, flexible, orientador, sin olvidar que la comunicación es fundamental para la comprensión y reflexión de las relaciones humanas y es factor importante para el logro de una institución al alcance de la comunidad.

La posibilidad de tener un docente con las cualidades mencionadas tiene que ver con el desarrollo de un perfil crítico que considere el proceso educativo desde el análisis, la comprensión, la interpretación y transformación de los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Por lo tanto, el reto del docente es que tenga un mayor compromiso con su profesión, que sea éticamente responsable con el ejercicio de sus funciones y que haga un despliegue de su rol de investigador desde la práctica educativa para la transformación social. De esta manera, desempeñará una función vital en la transformación del mundo, la cual está caracterizada por las tendencias informativas y comunicacionales.

Para finalizar, las reflexiones planteadas buscan promover el debate entre formación docente y su relación con la ética de la responsabilidad, de allí que surjan interrogantes tales como: ¿La ética de la responsabilidad abre paso a la vida para develar la formación docente? ¿Existe posibilidad de resignificar el concepto de formación desde la ética de la responsabilidad? ¿La ética de la responsabilidad promueve en la formación docente un lugar para recuperar la vida? ¿La ética de la responsabilidad permite estudiar el concepto de formación como un modo de ser, pensar y hablar de la vida?

Referencias

- Domingo, A. (2008). Responsabilidad y diálogo en Levinas: Reflexiones para una ética del cuidado y la solicitud. En: Alonso Martos, Emmanuel Levinas: *La filosofía como ética*. PUUV, Universidad de Valencia.
- Follari, R. (2009, Noviembre). Ética y política. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Ética y Política: homenajea Miguel Ron Pedrique*, Caracas.
- Husserl, E. (2010). *Invitación a la fenomenología*. España. Ediciones Paidós.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona España. Herder.
- Kant, I. (s.f). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* s.l: s.ed. pp. 29-43
- Kant, I. (2003) *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Mélich, J. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teor. educ*, 20, 101-124.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, (25), 189-207.
- Rousseau, J. (2005). *El contrato social*. Bogotá Colombia. Gráficas Modernas.
- Skliar, C. (s.f). *La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad*. s.l: s.ed. pp. 53-74.
- Pérez, E. y Alfonso N. (2010). Formación y alteridad: La búsqueda de una teoría pedagógica otra. En: *Dilemas en la construcción de una teoría educativa* (comp.), Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (AELAC). México.
- Platón (2007). *La República*. Versión de Antonio Gómez Robledo. Universidad Autónoma de México: México.
- Wittgenstein, L. (s.f). Conferencia sobre ética. [Libro en línea]. *Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS*. Disponible: <http://www.philosophia.cl> / [Consulta: 2011, Marzo 4]

DISCAPACIDAD, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DIVERSIDAD FUNCIONAL

Una Trilogía para la Confrontación desde lo Educativo

Ideltrudis Arráez Herrera

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional
idelarraezh@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene la intencionalidad de presentar algunos elementos de importancia vinculados con los términos de discapacidad, necesidades educativas especiales y diversidad funcional, que merodean desde hace algún tiempo en el ámbito educativo, con una impronta marcadamente contradictoria, generada ante la lucha para suprimir los estigmas conceptuales que lleva consigo la discriminación. Esta polisemia no se produce de forma azarosa, muy lejos de esto, es producto de una fundamentación de carácter epistemológico, ontológico y axiológico que la definen y caracterizan. Desde esta disimilitud, pareciera iniciarse el debate que ciertamente a nuestro modo de ver solo ha representado un fútil cambio semántico, imbuido subrepticamente en la discriminación, la cual se refleja en mucho, en el accionar de los actores educativos, accionar que en ocasiones, parece tomar distancia de la inclusión como derecho humano, que sitúa a las personas sean cuales fueren sus cualidades en igualdad de condiciones. En tal sentido se intentará hacer explícitos ciertos presupuestos contenidos en los discursos que sustentan las terminologías referidas a la discapacidad, necesidades educativas especiales y diversidad funcional, en tanto éstas dan cuenta de las representaciones simbólicas de los actores que confluyen en este caso particular que nos ocupa en el ámbito educativo, con el propósito de traer al debate elementos de confrontación que pudieran permitir otra mirada, en primer lugar para confrontar la exégesis de esta polisemia, y en segundo lugar para problematizar cual es la distancia real de estos términos cuando de la aplicabilidad práctica se trata.

Descriptor: discapacidad, necesidades educativas especiales, diversidad funcional, educación especial.

Summary

This article has the intention to present some important elements related to the terms of disability, special educational needs and functional diversity, prowling for some time in education ago, with a markedly contradictory generated mark before the fight to

abolish conceptual stigmas that involves discrimination. This polysemy does not occur haphazardly, far from it, is the product of a foundation of epistemological, ontological and axiological character that define and characterize. From this dissimilarity, it seems to start the debate certainly in our view has only represented a futile semantic change, imbued surreptitiously discrimination, which is reflected in much, in the actions of educational actors, actions that sometimes seems take away from the inclusion as a human right, which puts people whatever their qualities on an equal footing. In this sense we will try to make explicit certain assumptions contained in the speeches that support the terminologies related to disability, special educational needs and functional diversity, as they realize the symbolic representations of the actors that come together in this particular case in question in education, in order to bring the debate elements of confrontation that could allow another look first to confront the exegesis of this polysemy, and secondly, to question what is the actual distance of these terms when the applicability is practiced.

Descriptors: disability, special educational needs, functional diversity, special education.

A manera de proemio señalaremos que a lo largo de la historia de la humanidad las diferentes conceptualizaciones referidas a la discapacidad, necesidades educativas especiales y la más reciente denominación diversidad funcional son el reflejo en mucho de las representaciones del conjunto de personas que habitan en cada contexto y en cada tiempo.

En tal sentido, estas variadas denominaciones no son más que la visión que se legitima ante la historia, historia que ha de ser contada por las acciones observadas en el colectivo que giran alrededor de esta representación de la vida como continuo humano, en palabras de González (2008):

Lo que la gente cree y entiende sobre una realidad está en relación con lo que hace, así la discapacidad se puede interpretar de diferentes maneras. Cada una de ellas implica una forma de ver, de pensar y de actuar ante el fenómeno de la discapacidad. (p. 143).

Justo en ese continuo humano, amparado en la premisa de las ciencias, los actores sociales han intentado a lo largo de la historicidad otorgar-le un significado y significancia para dirigir sus pensamientos y su accionar alrededor de todos los asuntos vinculados con la discapacidad, las necesidades educativas especiales o la diversidad funcional ante la necesidad de convivir con este hecho en el quehacer cotidiano en el ámbito socio educativo, en el ámbito institucional, y en el ámbito familiar, con el propósito de darle respuestas y sentido a esta situación divorciada de su denominación para ser lo que es, una situación compleja e incierta.

En ese válido intento de darle sentido a estos asuntos se vincula el “amparo científico” bajo el cual se han venido proponiendo perspectivas de estudio varios, vinculados a las conceptualizaciones mencionadas, todas distintas y que vienen a dar cuenta del devenir de las representaciones y el accionar de cada momento histórico.

Así surge el término “*Niños Con Necesidades Educativas Especiales*” para el año de 1.978, como resultado del informe sobre necesidades especiales que el Departamento Ciencia De Educación del Reino Unido encargó al comité de investigación sobre la “Educación de Los niños y jóvenes deficientes” con el propósito de estudiar la situación de la Educación Especial que para ese entonces tenían Inglaterra, Escocia y Gales denominado “ ” en honor a Mary Warnock quien presidió para el momento tal Comité. Las aportaciones de este comité constituyeron sin lugar a dudas, una propuesta de avanzada pues incluyó directrices de importancia tales como: la educación como derecho fundamental para todos los niños, todos los niños son educables, la educación especial tendrá como propósito satisfacer las NEES(necesidades educativas especiales) de los niños para el alcance o logro de sus fines, además omitió el dualismo entre la educación especial para los niños considerados deficientes y la educación para el resto, y la clasificación de los niños de acuerdo a sus deficiencias , trascendiendo en consecuencia el dominio de la Educación Especial. Estas premisas evidentemente constituyeron un paso de avance importante para ese periodo en donde la discriminación a los niños denominados “*deficientes*”, los convirtió en seres de segunda y aún más, pudiéramos decir en personas cuya existencia fue deliberadamente invisible para el colectivo.

Tomando en cuenta a la educación como continuo humano, todos estos elementos direccionales representaron vale decir un paso adelante y más que eso fue “una novedosa mirada”, Un cambio de perspectiva, fundamentado en la integralidad del ser humano que sirvió de inspiración no solo para el Reino Unido sino para el resto del mundo, de tal forma aún en la actualidad seguimos usando en el contexto educativo la denominación de NEES(necesidades educativas especiales), dada la vinculación existente entre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, en tanto la última suele ser consecuencia directa de la primera en muchos casos.

Un poco más tarde, para el año 1.980 la Organización Mundial de la Salud presenta la *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, cuya versión en español estuvo disponible para 1.993 y es lo que se conoce Como *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*, la cual nace con la finalidad de unificar los criterios para definir e intervenir a las personas con discapacidad a nivel mundial, introduciendo tres elementos como lo fueron deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Ante la aparición de esta perspectiva propuesta por la Organización Mundial De La Salud, no se dejaron esperar las críticas vinculadas a la direccionalidad eminentemente clínica, fundamentada en la deficiencia y minusvalía, lo que para algunos sectores resultó álgidamente discriminante, y en consecuencia para agravar aún más el asunto la intervención educativa y social enfocada desde esta perspectiva no estaba aportando verdaderas respuestas contextualizadas en lo real y cotidiano.

En tal sentido, desde el mismo seno de la OMS (Organización Mundial De La Salud) surge la necesidad de contextualizar esta visión, y en consecuencia de este despliegue se genera entonces el enfoque biopsicosocial para el año 2.001 contenido en la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento de La Discapacidad y de la Salud,

abreviada con las siglas CIF, que no fue más que la modificación de la clasificación que existía desde 1.980.

Las divergencias ante el modelo clínico fueron múltiples y en ese dinamismo propio de las formas de ver, e interpretar el mundo, surge la perspectiva vinculada con el modelo social de la discapacidad para los años 60, que nace del intersticio del propio colectivo de las personas con discapacidad de los EEUU. Se levanta la voz del colectivo ante la institucionalización normalizadora impuesta por el modelo médico rehabilitador propuesto por la Organización Mundial de La Salud, reclamando el derecho del colectivo discapacitado a ser visibilizados y respetados.

Es así como a partir de estas voces se comienza a escuchar “Que la discapacidad no reside en un sustrato fisiológico deficiente, sino en unas estructuras sociales que no tienen en cuenta las auténticas necesidades de las personas con discapacidad y las marginan y excluyen de la participación en la vida colectiva”. (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.282).

Este discurso de orientación social se traslada al contexto académico, en donde “la discapacidad es concebida como una construcción social....se opone al discurso normativo, médico, rehabilitador, individualizador” para ser substituido por otro discurso crítico, sociológico, político inclusivo y contextualizador” Rodríguez y Ferreira (2010, p.293).

Resulta irrenunciable no asumir las bondades de esta perspectiva social, cuyo discurso político y emancipador nos induce una percepción desde otro horizonte en tanto desde esta perspectiva “no miramos” al individuo enfermo, deficiente, dis-capacitado sino al ciudadano con derechos, integrado a un contexto social, en el cual el Estado y sus instituciones deben garantizar y hacer posible el cumplimiento de sus derechos. Este discurso como crítica a la visión médica rehabilitadora fue sin lugar a dudas una contribución de gran importancia. Sin embargo entre líneas podemos leer el sustrato discriminante, arraigado en el sustrato de una perspectiva que clama desde sus cimientos epistemológicos por la liberación de la discriminación, la cual a nuestro modo de ver sigue estando allí en una mágica omnipresencia.

En el mismo devenir histórico surge otra denominación, la más reciente planteada en el foro de vida independiente del 2.005: Diversidad Funcional, la cual se propone en palabras de Románach y Lobato (2005):

Buscamos un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. (p.4)

Esta perspectiva de la diversidad funcional propuesta por este colectivo del foro de vida independiente, nace para el año 2.001, para constituirse como trinchera de lucha

de las personas con discapacidad en España. Se perfila en la asunción de la diferencia como eje transversal de la aceptación, para un grupo de personas que, asumiéndose diferentes luchan por no ser discriminados (omnipresencia de la discriminación), esperando pacientemente en el devenir el día que todos lleguemos a la comprensión, y trascendencia que lleve consigo la aceptación de la diferencia.

Ciertamente esta propuesta se destaca por su intencionalidad de emancipar a un grupo de personas, que viven una realidad que trasciende el mero hecho de “funcionar distinto”, para situarse en la experiencia diaria de sentirse fuera de lugar en un contexto social fustigado por “lo normal”, cuyo límite toca inclusive hasta “esa funcionalidad diversa”. A pesar de vivir en un mundo heterogéneo: con personas de muchas partes, diferentes culturas, diferentes credos sin embargo esta heterogeneidad no se escapa del fustigamiento de lo normal, en tanto considerar legítimo, o aceptable aquello que *“cumple con la norma”*.

A la luz de este nuevo y último planteamiento, pudiéramos asumir lo obvio, y caer impensadamente en la divina tentación de aceptar que “el problema está literalmente resuelto”, sin embargo *la realidad niega tal aseveración* cuando observamos como acuciosos investigadores el simple y cada vez mas usual hecho de tener en un aula de clase a un estudiante a quien independientemente de la denominación que se le imponga: discapacitado, con alguna necesidad educativa especial o una diversidad funcional, genera en algunos docentes (más de los que estamos dispuestos a asumir en público) un conflicto, el cual se devanea entre dos extremos: el primero declarar abiertamente su falta de disposición ante la excusa banal de la experticia, propia según su opinión de los especialistas del área de educación especial, el otro extremo asumirse en el bando de los buenos: una discriminación enmascarada en la lastima, en la que con frecuencia escuchamos una retórica discursiva con expresiones reiterativas tales como , “no se le puede exigir , mucho ha logrado con llegar a este nivel”, entre otras. Estos pensamientos llevan consigo un accionar: el estudiante aprueba la asignatura en muchas oportunidades con máximas calificaciones, y la única exigencia tangible fue su discapacidad. Este hecho pareciera contradictorio, con las expresiones reiteradas que ostentamos en el contexto académico, ya casi convertidas en “slogan”: “el objetivo de la educación es la búsqueda de la autonomía, formar individuos aptos para la vida, una educación fundamentada en las potencialidades” por mencionar algunas, de tal manera en este punto de la reflexión vale la pena preguntarnos hoy por hoy, ¿Estamos tan siquiera cercanos para lograr una formación integral con actitudes tan retrogradadas como estas?

Evidentemente los esfuerzos que se han hecho no han sido suficientes, o el tema debe ser enfocado desde otra perspectiva, dada la presencia de una barrera actitudinal a la que ese estudiante deberá enfrentarse todos y cada uno de los días de su transitar escolar la cual ha quedado expuesta en muchos estudios en la amplia bibliografía que existe sobre el tema, una de las cuales nos permitiremos citar in extenso a continuación: García y otros (1.991)

Pero, si bien hay una aceptación general de la filosofía de la integración, en la realidad practica parecen manifestarse dos

tendencias actitudinales básicas: cierta ambigüedad (no exenta de temor) por parte de quienes no han tenido en sus aulas niños con discapacidades, y, por parte de quienes ya han tenido experiencia se manifiesta una cierta oposición o rechazo de la integración y, en menor grado una actitud favorable.

Las razones que justifican tal postura: “Una justificación de tal resistencia se encuentra en la exigencia de un cambio importante que tradicionalmente se realiza, lo que choca con la fuerte tendencia al conservadurismo, propio de la escuela como organización social” López (1996) señala:

...También se ha apuntado que el cambio provoca ansiedad, se impone al profesorado sin su consentimiento, o que exige nuevos modos de pensamiento y de acción no fáciles de adquirir, difíciles de dominar y creadores de sentimientos de inferioridad” Sáenz Barrio (p. 2)

En función de los precedentes enunciados me pregunto y comparto con ustedes esta íntima y personal interrogación:

Esta polisemia para referirnos a la situación compleja y multidimensional de la discapacidad ¿ha resuelto las barreras actitudinales personales de los actores educativos y sociales?, los actores educativos ¿han entendido en el tiempo que hablar de inclusión necesariamente debe significar comprender y asumir que el educando con discapacidad es una persona, con creencias, valores, sentimientos, expectativas, y porque no, con frustraciones y desesperanzas como cualquiera, cuya situación además de todo lo dicho, genera en consecuencia necesidades educativas particulares que las instituciones educativas y sus actores deben intervenir, para que sea capaz de alcanzar sus metas y lograr el máximo de autonomía, que en un futuro cercano redunde en una mejor calidad de vida?

Hablar de NEES (necesidades educativas especiales) de discapacidad o diversidad funcional ¿nos hace inmune ante la discriminación, la indiferencia, el desdén y la estigmatización más de lo que estamos dispuestos a asumir? ¿Basta solo con cambiar la terminología para resolver tan incierto problema?

Estas interrogantes personales quedarán en este cierre temporal, pues hoy por hoy el tema permanece en constante revisión en muchas áreas del saber cómo son el área médica, fisiátrica, jurídica, social, y educativa entre otras, en tanto se intenta revisar la proyección del presente y del futuro de estas personas, para afrontar desde lo humano sus específicas necesidades educativas, las cuales ciertamente necesitan más que un cambio en la manera de nombrar-se, requieren de un compromiso de vida en donde podamos reconocer-nos en el otro y asumir-nos para entonces poder comprender en términos reales el día a día del otro, de aquel, del nosotros.

Referencias

Benrardette B (2011). *Diversidad: reflexionando sobre su complejidad y repercusión en las practicas institucionales*. I.P.E.S.

- García Cabero, y Otros. (1.991). *Actitudes de Los maestros hacia la integración*. Siglo Cero Editores. 138.46-51.
- González, M (2.008). Recensión. Mujeres con discapacidad: mitos y realidad en Las relaciones de pareja y en la maternidad. *Revista Educación Inclusiva* Vol. 2, N° 1. Madrid.
- World Health Organización. (1980). *International clasification of impairments, disabilities and hándicap*. Genove: WHO.
- Rodríguez S, y Ferreira M. (2.010). Desde La discapacidad a la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, Volumen 68 No 2 Mayo Agosto 2010 ISSN: 0034-9712. Disponible En <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3725>.
- Sáez, O (1990) Actitudes De los profesores ante la integración del niño discapacitado en La escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Romañach J., Lobato M (2.005) *Nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Disponible en: http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationry Office.

EL TRABAJO DE GRADO EN LA UPEL: ENTRE LO METAMETODOLÓGICO Y LA ORIGINALIDAD

Maximino Valerio Valdez

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
Responsable del Área Administrativa
maxvale28@yahoo.es

Resumen

El trabajo de Grado representa el principal producto investigativo de los estudios de especializaciones y maestrías de la UPEL, esta universidad desde sus reglamentaciones y manuales, define los aspectos que van desde los tipos de investigación, posturas metodológicas, el papel del tutor y de los jurados. Pero el proceso de selección de la metodología, como la dimensión temporal de la tutoría y el papel de los jurados, se cometen algunos abusos y excesos que aparecen como dispositivos de control en la concreción del TG. Por esta razón, el propósito del presente desarrollo discursivo pasa a abordar los abusos que denominados como *MetaMetodológicos* y la originalidad en el TG, dándole especial atención al papel de la dimensión temporal en el proceso de seguimiento y construcción del TG, además del papel del tutor y los jurados. Obviamente con este ensayo se quiere dejar por sentado, que es perentorio la superación de los aspectos antes mencionados, para que el TG se convierta en un producto investigativo original, donde el rostro del investigador aparezca atravesando en cada uno de los momentos de la investigación, es en este punto donde se resalta el seguimiento oportuno, desde el ingreso del estudiante a los estudios de postgrado, con unidades curriculares y tutores competentes, que sirvan de acompañantes y veedores de toda la dimensión temporal del Trabajo de Grado.

Descriptores: Trabajo de Grado, metametodología, originalidad, UPEL

Summary

Work Grade represents the main research product studies specialization and master UPEL, this university since its regulations and manuals defines aspects ranging from the types of research, methodological positions, the role of tutor and juries . But the selection process of the methodology, as the temporal dimension of mentoring and the role of jurors, some abuses and excesses that appear as control devices in the realization of TG are committed. For this reason, the purpose of this discursive development requires addressing the abuses referred to as *MetaMetodológicos* and originality in the TG, giving special attention to the role of the time dimension in the monitoring process and construction of the TG, in addition to the role of tutor and

juries. Obviously with this test you want to leave for granted, it is imperative to overcome the above aspects, so that the TG becomes an original research product, where the face of the researcher appears through each of the stages of the investigation, it is at this point that timely follow highlights from student admission to postgraduate studies, curricular units and competent tutors who serve as companions and overseers of all the temporal dimension of the thesis.

Descriptors: Degree work, metamethodology, originality, UPEL

*No es tan importante el tema de la tesis
como la experiencia de trabajo
que comporta
Umberto eco*

Presentación

Las aristas que se pretenden desplegar en el presente ensayo, tienen como tema de interés, el Trabajo de Grado (TG)¹ en la UPEL. Para ello dentro del recorrido se presenta como primera arista, la naturaleza del Trabajo de Grado, donde se realiza la aclaratoria desde la reglamentación de la universidad sobre los tipos de TG en los estudios de postgrado (Especializaciones y Maestrías), la segunda aborda los abusos que denominados como *MetaMetodológicos* y como aspecto de cierre, el tema de la originalidad en el TG, dándole especial atención a la dimensión temporal en el proceso de seguimiento y construcción del TG, además del papel del tutor y los jurados.

Corpus del Trabajo de Grado

Las reglamentaciones y manuales que rigen la materia del TG son abundantes en la UPEL, en ellos se define la estructura más o menos homogénea que los rige, tanto en las especializaciones como maestrías. En el caso de las especializaciones la estructura puede ser de carácter monográfica, informes de pasantías e informes de proyectos de investigación acción, mientras que las maestrías se deben enfocar en el estudio teórico y práctico de un campo de investigación, donde el investigador sea capaz de dar cuenta del dominio de los métodos definidos por la naturaleza de la investigación².

Dentro de la naturaleza de las investigaciones por las cuales apuesta el TG, el Manual de Trabajos de Grado Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (UPEL), están la Investigación de Campo, Investigación Documental, Proyectos Factibles y Proyectos Especiales, aun cuando este manual también deja abierta la posibilidad de desarrollar otros tipos de de investigaciones, tal es el caso del Ensayo. Las posturas o enfoques asumidos en mucho de los casos por parte de los estudiantes de Postgrado terminan siendo de carácter discrecional, esto dependerá de las tendencias que hagan eco en las unidades curriculares como metodología y seminario de investigación, lo cual implica la instalación de comunidades científicas endogámicas, que solo crecen hacia adentro.

Es importante aclarar en este punto, que las comunidades científicas genera aportes importantes a la investigación científica, pero es al mismo tiempo excluyente, debido

a la defensa irrestricta del paradigma que se propugna, sin dejar la posibilidad que desde el proceso de la investigación o la postura del investigador, surjan nuevos métodos o paradigmas que pueden superarlo existente.

Cuando productos investigativos adscritos a las líneas de investigación y los trabajos de grados de los institutos se puede evidenciar los marcados sesgos metodológicos, quedando la libertad en la definición de las posturas metodológicas en muchos de los estudios de postgrado de la UPEL, bajo la vigilancia, fiel y estática de las comunidades científicas, que hacen vida en la Universidad, comunidades cerradas que no permiten expandir sus espectros investigativos. Estos extravíos colocan entre dicho la idea que es la naturaleza de la problemática abordada la que define el método.

De esta manera, más que camisas de fuerza que aparecen como dispositivos en las reglamentaciones o manuales, son los administradores de las unidades curriculares de los estudios de postgrados los responsables de abrir el abanico de posibilidades, para que los estudiantes de las especializaciones y maestría puedan hacerse de todo el andamiaje epistemológico- metodológico.

Los Peligros *MetaMetodológicos*

Otro de los centros de interés de esta construcción teórica son los usos y abusos metodológicos en el Trabajo de Grado de los estudios de postgrado, que pueden ser definidos como *MetaMetodológicos*. Ya en la primera parte se da cuenta de alguno de ellos, cuando se referencia el Manual de Trabajos de Grado Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (UPEL), el cual en la mayor parte de su cuerpo realiza metametodología, definiendo y caracterizando los tipos de investigaciones por las cuales se deben pasar los productos investigativos. De esta forma el asunto epistemológico aparece como un problema de segundo plano en el desarrollo de la investigación, es decir; al investigador no interesa lo referido a la construcción de teorías o dar cuenta del debate contemporáneo sobre el asunto que investiga, sino demostrar a lo largo de su trabajo que está cumpliendo a cabalidad con los pasos planteados por el método escogido.

Por esta razón, en las reuniones de la Coordinadora Nacional de Investigación, donde confluyen el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, los Subdirectores de Investigación de los Institutos y los Coordinadores Generales de Investigación³, uno de los debates mas argüidos ha sido lo referido a la transformación del antes citado manual, el cual debe centrarse su contenido en aspectos de forma y estilo, y no en presentar un desarrollo teórico-metodológico que deja entrever, más que un manual pareciera un texto de metodología. En tanto su estructura pase por una presentación introductoria, donde este claro el debate sobre la investigación educativa en el contexto contemporáneo, para luego desarrollar lo concerniente al asunto de las normas de presentación y estilo de los informes de investigación, trabajos de grados y tesis doctorales.

Estos mismos excesos se comenten en las investigaciones, se pueden encontrar capítulos extensos donde lo metodológico aparece como un apéndice, en muchos

casos sin sentido, donde que el investigador deje bien explicito la forma como se desarrolla el método escogido dentro de la investigación.

Por otro lado termina definiendo las orientaciones metodológicas de antemano, sin dejar claro la posición del investigador, y como este desde su experiencia, va desplegando cada uno de los momentos del método que se asume. Esto lleva a expresar, que mucho de los productos investigativos de los estudios de postgrado, más que partir de la experiencia de investigadores que se encuentran en proceso de consolidación, ellas nacen la simple ocurrencia. Quizás sea porque los eventos científicos modernos que han causado impacto en la humanidad, estén llenos de episodios y anécdotas que son presentadas como hechos verdaderos y fidedignos, ejemplos claros se pueden traer a colación, uno de ellos es el caso de la Ley Gravitacional de Newton, la cual para los relatos científicos surgen de la simple ocurrencia, del hecho de ver como caen las manzanas de los arboles, esto es echado por tierra por uno de sus sucesores -Albert Einstein-, quien dice: “Me he montado en los hombros de dos gigantes”, obviamente esos gigantes eran Kepler y Newton; es decir, hubiese sido casi imposible que Einstein presentara su Teoría de la Relatividad sin conocer a plenitud las teorías que la precedían (Leyes de Kepler y Ley Gravitacional de Newton)

Entonces la investigación y asumir la postura metodológica, no parte de la ocurrencia, sino que la investigaciones aparecen como asalto, en la primera ya no hay nada que contar o decir, sino que es la simple reproducción de lo ya dicho, mientras la que surgen como asalto tienen como impronta la fuerza de inspiración del investigador, donde lo que investiga realmente le apasiona, lo inspira, sobre este asunto Nietzsche, refiriéndose a una de sus obras maestra *Así hablaba Zaratustra*, dice: “No se me ocurrió me asalto”(…) “ Cuando estás mucho tiempo hacia un abismo, este termina mirando también hacia el interior”. (Citado por De Bendañán: 2007:p.149). La simple ocurrencia investigativa y metodológica tiene dentro de su impronta productos investigativos que se convierten en especie de refritos, más que presentar una construcción de conocimientos, fisuras existentes en las teorías o una nueva teoría emergente, se quedan en reproducir lo evidente, lo ya dicho, sin trascender o transformar incluso la mirada del investigador.

Estudiosos sobre el asunto de los proyectos de investigación, dentro de los cuales se pueden mencionar el recién fallecido Umberto Eco, plantea que la escogencia de un tema de investigación no es sencillo, sino que este debe surgir a partir de algunos componentes, los cuales se pueden resumir de la siguientes manera: Temática que este dentro del debate contemporáneo, pero si no es un tema actual debe dar cuenta de la fisuras teóricas de las investigaciones que lo preceden, someterlo a la socialización de las comunidades científicas y las fuentes (autores) consultadas (Presentación de ponencias, artículos científicos en eventos, jornadas, coloquios entre otros), sobre este aspecto el autor antes mencionado dice:

Hacer una tesis significa: (1) localizar un tema concreto; (2) recopilar documentos sobre dicho tema; (3) poner en orden dichos documentos; (4) volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos; (5) dar una forma orgánica a todas las

reflexiones precedentes; (6) hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta. (Eco, 1999, p.26)

Las consideraciones esgrimidas por la cita antes presentada, no son suficientes para la definición y construcción de un Trabajo de Grado; en lo concerniente al tratamiento de los documentos recogidos y los autores que se cita, en los abordajes metodológicos a la hora de argumentar, se acude casi religiosamente a referencias que no son las fuentes primarias o secundarias. Aparecen en los círculos académicos de los estudios de postgrados autores o textos de metodología que se convierten en consultas obligadas, dentro de estos grupos: Miguel Martínez Miguelez, Fideas Arias, Carlos Sabino, entre otros. Estos textos en el campo metodológico comenten sus excesos y desviaciones sobre lo que implica cada una de las metodologías cualitativas o cuantitativas, esos excesos y contradicciones, están en asumir posturas metodológicas reduccionistas o limitadas debido que no presenta las fuentes primarias o teóricas que realmente han hecho desarrollos teóricos- metodológicos.

Dentro de las confusiones y simplificaciones metodológicas están cuando se asume un método como la Fenomenología, pero el investigador no sale de la visión del reduccionismo fenomenológico en Husserl, quizás estas confusiones están justamente por la interpretación de los textos de metodología, entre ellos Miguel Martínez Miguelez; cuando en el debate epistemología de la fenomenología hay otras tendencias, que han venido dando otras lecturas a este método, estas tendencias son la fenomenología existencial y la fenomenología hermenéutica, donde se pueden encontrar pensadores de la talla de Heidegger, Merleau Ponty y en el caso de la última Pierre Ricoeur⁴.

Esto se genera en el terreno de la postura metodológicas, pero cuando se coloca la mirada en las técnicas e instrumentos de recolección de información, es recurrente también las confusiones en la manera de emplear algunos métodos como técnicas, tal es el caso de las Historias de Vida, ya que dicho método puede ser utilizado como método y técnica de investigación, en este sentido Franco Ferrarrotti uno de los representantes de esta postura, incluso llega a definirlo como una apuesta epistemológica: "Ferrarotti plantea las historias de vida como toda una nueva investigación, ya no como técnica, ni siquiera como método. Las historias –para él– constituyen toda una "apuesta epistemológica". (Rodríguez, 2003, p.127).

Las técnicas de investigación, se emplean de manera contradictoria, acudiendo a técnicas que no son propias del método de investigación, es lo concomitante de las entrevistas semi-estructurada que se utilizan como propia de la investigación fenomenológica, cuando las técnicas de este método son los estudios de casos y las entrevistas a profundidad, y la anteriormente mencionada se desprende de investigación Etnográfica. Para ir sintetizando algunos aspectos, en esta a parte de nuestra construcción discursiva, se quiere dejar claro los anclajes desde donde dar cuenta de lo que se presentó como lo *MetaMetodológico*, pasando por los abusos en las construcciones del Trabajo de Grado, las fuentes o autores desde donde se

argumenta las posturas metodológicas y las confusiones en la escogencia de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

Originalidad del Trabajo de Grado

Tal como se expresa en las reglamentaciones de la UPEL, el Trabajo de Grado deben ser una investigación donde se demuestre la capacidad crítica, analítica y de originalidad en el desarrollo teórico y metodológico en el diseño de la investigación. Pero las reglamentaciones de la universidad todavía son permisivas en asuntos como la *apropiación académica indebida*⁵, siendo este uno de los males comunes en los espacios de investigación de la universidad. A hora bien, ¿Quiénes son los responsables de estas irregularidades? ¿Desde dónde generar espacios de control que permitan dar cuenta de esta problemática?, ¿Desde los protocolos de los TG, que papel se asigna a los jurados?

Los responsables son los investigadores, pero también los llamados a asumir la tarea de seguimiento y evaluación de los TG (Tutor y jurados). Carlos Ruiz Bolívar en sus trabajos orientados a lo que implica la *Mediación Tutorial*, deja claro que existen una tipología de tutores: Tutor Novel, Tutor Laissez Faire, Tutor Competente y el Tutor mercantilista. Siguiendo esta tipología de tutores, el tutor competente sería en este caso un tutor ideal para acompañar al tesista en el proceso de construcción de su trabajo de investigación, dicho tipo de tutor tiene las siguientes características:

Un tutor Competente se entiende como: Un docente especialista, investigador con experiencia como asesor académico-pedagógico, quien conociendo los recursos internos [o perfil académico] y externos [características del contexto] disponibles del estudiante, es capaz de diseñar y desarrollar un plan estratégico que le permita atender las necesidades específicas del estudiante y estimular su autodesarrollo para cumplir con el requisito de hacer una buena tesis y lograr las competencias de un investigador (Ruiz-Bolívar, 2005, p. 105).

Si la universidad y los estudios de postgrados prestan atención a la formación de tutores competentes a la hora de asumir las responsabilidades de tutorías, es claro que los mecanismos de control sobre los productos investigativos serían eficientes, debido que la única forma de sacar los fantasmas de la apropiación académica indebida, ya sea parcial o total, es con tutores y jurados con la formación necesaria para asumir las tareas asignadas. No es suficiente con pasar el Trabajo de Grado por filtros como antiplagios y “doctor” Google; si hay disposición grupos de investigadores especialistas en temas diversos, que puedan ser veedores eficientes en las lecturas de los trabajos de Grado como un todo, desde las teorías que lo sustentan, la orientación metodológica, diseño de los instrumentos de recolección de información y la presentación de los hallazgos investigativos.

Pero si la elaboración de los Trabajos de Grado tienen una dimensión temporal y eventos que marcan el recorrido del proceso: Definición de la temática, teorías que lo sustentan, postura metodológica; entendida este primer momento de la investigación

según las reglamentaciones de los estudios de Postgrado de la UPEL como el proyecto y luego el proyecto final, que será donde el tesista presente los hallazgos de la investigación. Entonces no podrían generarse irregularidades académicas de manera tan recurrente, las unidades curriculares como metodología, métodos cualitativos, métodos cuantitativos, tutorías y desarrollo de tesis, son también alcabalas que permiten ir dando cuenta del avance y desarrollo de la investigación.

Los autores que se han venido presentando (Eco y Ruiz-Bolívar), dan especial atención al asunto de la temporalidad, en el caso específico de Ruiz-Bolívar plantea tres fases en la dimensión temporal, la primera sería donde la relación entre el estudiante, escolaridad y el tutor debe ser muy cercana, mientras que en la segunda fase que sería del Trabajo Final, la relación de independencia del tesista con su tutor es mayor y la última de retroalimentación en el proceso de investigación:

Así, se puede apreciar que en la fase 1 (situación inicial), la relación del estudiante (E) con el tutor (T) es muy cercana; mientras que con el contexto es más bien lejana, indicando un cierto grado de dependencia para actuar y poco control del entorno. En la fase 2 (proceso de transformación), la relación del E con T se hace más lejana y se acorta con C, sugiriendo una mayor independencia de E para actuar y controlar el contexto. Finalmente, en la fase 3 (meta), la situación de la fase 2 se profundiza, indicando un mayor grado de autonomía del E para actuar y un óptimo control del contexto. (Ibidem: 2005: p. 101).

Otro de los pasos importantes dentro del protocolo del TG, es la tarea que corresponde a los jurados. Las reglamentaciones, sobre este asunto en el caso de la UPEL es limitada y dichas limitaciones se encuentran en varios aspectos de la evaluación, la primera de las limitaciones está justamente en el proceso de selección de los jurados, aunque el reglamento plantea que la selección debe partir de los investigadores adscritos a las líneas de investigación, hay instancias que terminan imponiendo por la vía ejecutiva su selección, es el caso de Consejo Directivo de la Universidad, que es la instancia que termina aprobando o reprobando las peticiones de nombramiento propuestos por el Consejo Técnico de Postgrado.

Pero este aspecto queda limitado con los abusos de los jurados del TG, donde las observaciones o consideraciones terminan por exigencias que no surgen del contenido del texto presentado. Dentro de las consideraciones está el petitorio que satisfaga las pretensiones de cada uno de los jurados, desde la solicitud singular, obligando al tesista a mimetizar su discurso. En este plano las observaciones y la participación del jurado, más que convertirse en un aporte para mejorar el informe final del TG, se convierten en obstáculos para el desarrollo de trabajos originales y en el cual el investigador sea el protagonista principal.

Por esta razón lo *MetaMetodológico*, pasando por los abusos en las aclaratorias de la postura metodológica, técnicas e instrumentos de recolección de información, podrán ser superado, con un seguimiento oportuno desde el ingreso del estudiante a los estudios de postgrado, unidades curriculares y tutores competentes que sirvan de

acompañantes y veedores, para evitar los excesos antes mencionados. Lo cual puede potenciar el proceso de construcción del trabajo de grado, con la garantía de un producto investigativo original, donde el rostro del investigador aparezca atravesando en cada uno de los momentos de la investigación.

Notas

- 1.- Se emplea en el desarrollo del discurso la abreviatura (TG) para referenciar el Trabajo de Grado
- 2.- El Trabajo de Grado de Especialización es el resultado de una actividad de adiestramiento o de investigación, que demuestre el manejo instrumental de los conocimientos obtenidos por el estudiante en el área de la especialidad profesional del subprograma. El Trabajo de Grado de Maestría se concibe como la aplicación, extensión o la profundización de los conocimientos adquiridos en el subprograma correspondiente; consiste en el estudio sistematizado de un problema teórico o práctico, o un esfuerzo de creación que demuestre el dominio en el área de la mención de la Maestría y de los métodos de investigación propios de la misma. (p.7)
- 3.- Es importante aclarar que el autor del ensayo es Coordinador General de Investigación del Instituto Pedagógico de Maturín y miembro de las Comisiones nacionales de elaboración del Reglamento General de Investigación e Innovación, el nuevo Manual de Trabajos de Grado Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (UPEL) y el Manual de Procedimientos para el Financiamiento de Productos Investigativos.
- 4.- Dentro de teóricos contemporáneos sobre la fenomenología poco hacen eco en nuestros espacios de investigación Jan Patocka y Max Van Manen, cuyos textos deben ser de obligatoria consulta.
- 5.- La denominación de *apropiación académica indebida* es nuestra, en otros escenarios académicos es definida como *el plagio académico*, la literatura existente sobre esta temática es extensa en el mundo de hoy, además de casos emblemáticos.

Referencias

- Pierre Bourdieu, Pierre (2001) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Paidós. Madrid-España.
- Briceño, Tarcila (2009) El paradigma científico y su fundamento en la obra de Thomas Kuhn. *Tiempo y Espacio* Volumen 19, Nº52. Caracas-Venezuela.
- De Bendayán, A (2007). *Nietzsche en la literatura*. Ediciones aventura filosófica. Madrid-España.
- Eco, Umberto (1999) *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Editorial Antropos. Madrid-España.
- Kuhn, T. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. México-México.
- Rodríguez, Williams (2003) La historias de Vida en el Centro de Estudios Populares. *Revista Conciencia* Nº2. Caracas-Venezuela.
- Ruiz- Bolívar, Carlos (2005) Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el Postgrado. *Revista SAPIENS* Volumen 6, Nº.1. Caracas-Venezuela.
- Ruiz-Bolívar, C. (1996). La competencia tutorial: Un análisis teórico-conceptual. *Revista Planiuc* Año 15, Nº 22

EDUCACIÓN: UN PROCESO POPULAR ENFOCADO AL BIEN COMUN Entrevista a Armando Daniel Rojas¹

Keli Vladimir Rodríguez Maza
Universidad Politécnica Territorial de Paria “Luis Mariano Rivera”
Rector

Para el académico e investigador Armando Rojas, la Educación, en su carácter de Continuo Humano, debe enfocarse hacia la democratización participativa y protagónica del conocimiento, del espacio y de la sociedad haciendo posible la coherencia y cohesión necesaria del pueblo para que “la Nación marche hacia su grandeza con el mismo paso con que marcha su educación”. Se trata de un deber ser planteado incluso en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Su aplicación práctica, su concreción en la realidad geopolítica actual nos interesa explorar en la visión del profesor Armando Daniel Rojas.

Por su parte, las Aldeas nacen como respuesta a la necesidad de profundizar el proceso revolucionario desde lo educativo, pilar fundamental para consolidar de manera estructural un sistema educativo novedoso con fines claros y precisos en el que se fortalezca el PODER POPULAR y se creen los nuevos mecanismos sociales, institucionales y territoriales.

Para alcanzar los fines del proyecto bolivariano se requiere de la participación de todos, por tanto la corresponsabilidad de los involucrados en la comunidad educativa, esto es necesariamente todos, porque todos debemos ser escolarizados, toda familia debe educar y velar por su inserción en el sistema educativo, es su obligación; entonces se hace necesaria la acción participativa como un todo considerando “Toda la Patria una Escuela” es decir se asume a la Educación desde su Poder de ubicuidad, categoría que maneja Armando Rojas desde su ideario educativo, que al superar las restricciones del claustrismo, avanza la participación de todos desde cada uno de sus lugares de convivencia, acción y formación de saberes para hacer el bien común.

Keli Rodríguez: Cómo se concibe la educación a la luz del proceso revolucionario de cambios que se están dando en el país.

Armando Rojas: 1- Se concibe necesariamente como debe ser todo en un proceso revolucionario: innovadora, rompiendo esquemas caducos que siguen presentes en el pensamiento como taras que obstaculizan la comprensión real de cuanto sucede y ha sucedido, de manera que la sociedad en tanto pueblo revolucionario pueda avanzar solución de contradicciones a la que lo ha llevado la practica reproductora desde esa educación tradicional. 2- Se concibe como la pensó Bolívar en su tiempo pero ahora

dentro del contexto tempero espacial del Siglo XXI: como categoría fundamental del desarrollo social, por tanto como cualidad esencial del hacer en tanto primera necesidad y por consiguiente polo de República, para que el conocimiento sea poder de pueblo en la batalla constante de las ideas que debe sostener para su plena libertad y soberanía, ilustrado por su saber, revolucionario por su hacer. 3- como totalidad ubicua que abarca al desarrollo del ser social como un todo que recupera para la sociedad su condición de ubicuidad, de continuo humano, continuo histórico, continuo revolucionario que construye con ese hacer permanente cambio que asegura su mayor suma de felicidad, consciente de que supera masa ideologizada a la que la dominación y hegemonía le cargaron día a día, hora a hora, minuto a minuto mercado y sumisión.

KR: Hemos escuchado en intervenciones hablar de la educación como continuo humano social, podría profundizar un poco acerca de este tema para orientar un poco el eje temático de esta conversación.

AR: si, es así, no porque sea un genio que este inventando nada o creando nuevas categorías pues ya están creadas, sino por la necesidad de hacer novedosa una idea y esencia que no es nada nueva pues ya Rodríguez la hizo suya, la convirtió en praxis de maestro revolucionario con la que educo a Bolívar niño en Caracas, Bolívar joven en Europa y a Bolívar adulto en su avance hacia el Sur siendo ya Libertador. Esa condición fundamental al desarrollo del ser social de Educación como Continuo Humano, había que rescatarla pues la educación, si es verdad que es un continuo, la lógica dominante de la educación colonizadora que nos impusieron por conquista y colonización, nos hizo occidentales; y después de la Independencia, la nueva colonialidad nos impuso modernidad que fue estructurando estancos excluyentes por los que se hacía pasar a quien accedía a ella sin cumplirle su derecho humano, pues lo que se impuso fue el criterio administrativista, fragmentario del saber y hacer, incrementado al máximo con la modernidad como privilegio, a pesar que ya Leibniz lo había planteado para la Filosofía desde el último cuarto de siglo XVII, - la naturaleza no presenta saltos, es un continuo sin solución de continuidad - Rousseau lo retomo para educación, pero volcada a los sistemas de la enseñanza que expandieron y universalizaron desde Europa, y Lenin en sus explicaciones del Materialismo Histórico citó de Leibniz; pero que por esa cualidad universal del pensamiento Robinsoniano, estaba allí, en su legado educativo olvidado, ignorado, descartado por no ser producto de claustro alguno. Su esencia solo Bolívar la había considerado cuando la plasmo como IV Poder en el Congreso de Angostura, pero luego, fue ignorada, obviada, jamás considerada en tanto ilustraba a plenitud su esencia para la sistematización necesaria como Poder. Los Simones la concebían clave en su sociabilidad para alcanzar la armonía necesaria de la sociedad desde su vida comunitaria, en la que forman republicanos con visión, voluntad y habito colectivo en un mundo sin guerras, pues para Rodríguez, las guerras, incluyendo las de la revolución, eran sinónimo de ignorancia, o mejor aún, de carencia educativa.

KR: La exclusión social y sistemática ha sido combatida con resultados concretos, con acciones visibles y ponderables. Cómo nos perciben internacionalmente, o al menos, como ha sido la experiencia de Armando Rojas, cuando nos ha representado en eventos nacionales e internacionales.

AR: La Revolución Bolivariana no tan solo es reconocida mundialmente hoy por rescatar la esencia de la esperanza socialista a la que el neoliberalismo había "borrado" para imponer la dictadura del mercado, sino que el aporte más estudiado por quienes estudian las revoluciones, son LAS MISIONES en tanto praxis política inclusiva. Ha sido así por su innovación, llegar a todos y todas quienes tradicionalmente fueron excluidos, acceder a los beneficios de la Revolución Bolivariana. El primer gran impacto fue el de la alfabetización con "Yo sí puedo" de Misión Robinson. El segundo, atención médica y salud preventiva con la Misión Barrio Adentro, tercero el Trabajo con Misión Che Guevara y luego de ellas la suma de treinta y tres misiones cuya base son ahora el piso de la nueva categoría de las seis Grandes Misiones que articulan la Revolución en este momento y marcan línea para la fase 2013 - 2019. Realmente en nuestros aportes internacionales han estado presentes tanto por la necesidad de divulgarlos dada la campaña mundial de las oligarquías e imperio contra nuestro País y como por el interés que despiertan en ese ámbito y escala, las experiencias que avanza Venezuela. Tuvimos el inmenso honor de explicar la esencia de las Misiones y la Categoría de Continuo Humano en la Asamblea Mundial de la UNESCO el año 2005 cuando acompañamos al Ministro en este objetivo.

KR: Qué representan las ALDEAS y en qué consiste su papel en la consolidación del Proyecto Educativo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

AR: ALDEAS son los Ambientes Locales de Desarrollo Endógeno. Al Socialismo, nombre de la Fundación que creamos con parte del equipo que nos acompañó en el Vice ministerio de Educación en el periodo de gestión del Ministro Aristóbulo Istúriz, que es cuando se estructuró el Sistema de Educación Bolivariana SEB, se le identificó con la esencia de Continuo Humano para resaltarle su originalidad y universalidad en la Simbiosis de Simones desde cuya concepción se volcó a la realidad en el Siglo XXI toda aquella riqueza y legado permitiendo crear una estructura educativa novedosa que se corresponde a las condiciones históricas de este momento; coincide con la categoría Universitaria creada para avanzar la municipalización de la Educación Universitaria y sobre todo con la esencia constitutiva territorial o geográfica que se desarrolla con el Proceso de Comunalización.

KR: Para la comprensión de lo que tiene que ver con la escuela y su papel protagónico en la consolidación del Proyecto Educativo Nacional, que importancia tienen las ideas educativas de Simón Rodríguez.

AR: El legado histórico aportado por Rodríguez e la educación es el principal soporte del Sistema Educativo que la Revolución crea, en tanto su universalidad y vigencia. La esencia filosófica y política de Simón Rodríguez nos permitió estructurar el Sistema desde una concepción revolucionaria que hizo posible la sustitución del caduco e irreformable sistema excluyente, fragmentario y de elevada copia externa euro céntrica que teníamos. Fue el Proyecto Político- Pedagógico que concibieron Bolívar y Rodríguez la fuente para la sistematización de la educación como poder y Polo de República. "Solo la Educación impone obligaciones a la voluntad, -decía Rodríguez- llamaremos a esas obligaciones hábitos", de manera tal que al descubrir que tal esencia había ido mucho más allá de los planteamientos de Rousseau e incluso de lo que la Revolución Francesa había aportado a la Modernidad, encontramos un camino

expedito para avanzar con la inexorable contundencia que ella tenía por los senderos de la Revolución Educativa. Los ejes con los que se estructuró al sistema Educativo para el Desarrollo del Ser Social fueron **Saber, Hacer, Convivir**, derivados de lo que ambos resaltaban como cualidad fundamental de los humanos para su desarrollo: **Aprender**. Cuando tú ves la elevada correspondencia que tales ejes y pilares presentan respecto a lo que la UNESCO expresa actualmente desde los llamados igualmente pilares por Dellors, pudimos, sin ninguna duda y con mucho orgullo empezar a estructurar curriculum de Procesos que dio soporte a la Concepción de Nueva Escuela expresada como un continuo humano que el Estado debía cumplir para garantizar el Derecho a la Educación establecido como precepto Constitucional en el Preámbulo y artículo 3 de la Constitución Bolivariana, amén de los otros artículos que establece. Se implementó el Sistema desde las bases que aportó la Constituyente Educativa del año 2000 y con la anuencia del Presidente, luego de la Resolución Número 9 de Febrero del 2004 la Escuela quedó estructurada como un continuo que se aviene al proceso de desarrollo de los seres sociales, por eso la integralidad y continuidad con Los Simoncitos, Escuelas Bolivarianas, Liceos Bolivarianos, Escuelas Técnicas Robinsoniana y Universidad Bolivariana todas de conjunto integradas al territorio en que se vive. Su sistematización universalizada para la educación le permitió a la Asamblea Nacional desarrollar la Ley Orgánica de Educación que ahora rige los destinos educativos de la República Bolivariana de Venezuela.

KR: Partiendo de la noción de Educación como Categoría Social de Desarrollo cómo se hace para avanzar hacia el modelo participativo integral.

AR: Bolívar resalto que el desarrollo de los saberes en el ser humano se concretaban por la "segregación de inteligencia" que se producía en tanto EL cerebro estuviese vivo y activo por la dinámica de los principios de CONTRACTILIDAD Y SENSIBILIDAD. Esa condición nos permite desarrollar de manera simultánea dos escenarios de trabajo educativo con un solo sentido de continuidad y progresividad: el su sistema inclusivo de Misiones Educativas concebido para cumplir con el Derecho a la Educación de todos y todas, dado la elevada proporción de excluidos que había dejado la educación neoliberal que la Revolución demolió al hacer posible el logro de "Venezuela Territorio Libre de Analfabetismo" tal como lo reconoció la UNESCO, al mismo tiempo que la masividad vinculada a la calidad comenzó a tener efecto hasta alcanzar más de un 50 % del total de la población del país estudiando; por eso logra ser el segundo país de América Latina con proporción de estudiantes universitarios y el quinto mundial. Al mismo tiempo que se fortalece ese escenario, se fue creando y consolidando el Nuevo Sistema de Educación Bolivariana para la población total entendiendo que la escolarización abarca al ser humano desde el vientre materno, hasta la muerte, por lo que se crea la Educación Inicial con la muy novedosa estructura de "aulas maternas" que comenzaron a incorporarse le a los llamados preescolares;; a cada nivel se le creó la escuela respectiva, hasta las Aldeas Universitarias, garantizados todos los niveles en el lugar donde viven los habitantes, incluyendo aquellos espacios que hasta el momento habían sido considerados inaccesibles. El sistema se fortalece con el Satélite Simón Bolívar y la tele educación, sobre todo, con la experiencia que dio la aplicación del "Yo si puedo" que caracterizó a las Misiones Robinson y Ribas con el uso de la Tics. La última y poderosa innovación en este sentido fue la implementación del Proyecto CANAIMA que atiende en formación a niños y niñas desde preescolar: la meta, que

todos los estudiantes desde educación inicial tengan su computadora y accedan a internet sin ninguna exclusión. Con eso estamos llegando a la universalización de la EDUCACIÓN UBICUA o EDUBICUIDAD o mejor dicho dentro de la concepción de los Simones, a la PANEDUCACIÓN.

KR: Existen dos categorías de importancia en el proceso de construcción de la nueva escuela que son el claustrismo y el poder de ubicuidad. Como se articulan estas categorías, si se pueden articular, y como las concibe el docente universitario Armando Rojas en lo personal y en lo profesional.

AR: Sin duda, la educación que la Modernidad y el Eurocentrismo nos impusieron desde la Colonia fue la educación excluyente y cláustica, es decir la que provenía de claustros que es desde donde se generalizan los sistemas alimentados por la enseñanza. Durante el periodo de la dominación universal europea se impuso su modelo y este nace de claustros religiosos que dieron origen a las universidades, alejándose de la esencia socrática de educación e incluso de la de Academia de Platón o Liceo de Aristóteles. En tanto la educación cláustica se generalizó y expandió por el Planeta, la esencia de ubicuidad que es social y por ende de la educación fue sustituida por tales claustros cuya reproducción trajo las elevadas desproporciones de excluidos que presenta todo el Planeta; por eso, si es verdad que la dinámica educativa requiere de sistematización en tanto filosofía sin sistema no es ciencia -como lo resaltó Hegel- también es cierto que sistema desde claustros excluye y no es posible educación universal como derecho humano si no contiene la esencia humana de ubicuidad: omnipresente y omni abarcante, es decir en todo lugar, durante todo momento en cualesquiera de las condiciones de tiempo, espacio y género. Si se concibe la educación desde esa condición de PANEDUCACIÓN o EDUBICUIDAD es posible estructurar sistemas inclusivos que conviertan a "toda la Patria en una Escuela" de manera que la Patria como lo propone el Presidente en la Propuesta de Gobierno 2013-2019 sea la escuela más grande del universo, considerando la unidad dialéctica ubicuidad-claustro como esa doble condición que hasta ahora creo exclusión, pero que desde una nueva concepción, como la Robinsoniana sea fortaleza del conocimiento como poder de pueblo para el BIEN COMÚN. Por tanto es la **concepción de saber para hacer el bien común** la que de una manera simple resolverá la contradicción individualista, ego céntrico y altamente excluyente y fragmentario que presenta esa otra educación que ha llevado a las extremas asimetrías sociales, económicas, políticas e incluso territoriales que nos ha caracterizado. Por eso Rodríguez afirmaba que guerras y diferencias entre familias, comunidades, pueblos y naciones prueban mala educación.

KR: Si Toda la patria es una escuela, lo cual constituye una categoría amplia, general, o tal vez macro categoría, cómo se concibe particularmente cada región con sus especificidades. La noción Patria-escuela, que sería todo el país, engloba lo particular, estado, región, municipio, comunidad, aldea, etcétera, entonces, como se asume lo particular.

AR: La pregunta así formulada nos expresa una condición fundamental para la concepción del todo: LA ESCALA. La realidad es realidad al ser social y a la sociedad total que lo contiene, por tanto su relación con ella estará dada en tanto la escala que abarque su explicación es dada por las condicionantes de tiempo y espacio las que

crean al espacio geohistórico en que se dinamiza toda sociedad. Por ello es que el Maestro Robinsoniano - Marxista Ramón Tovar, Miembro de Número de la Academia de la Historia Venezolana, propuso la Geohistoria como enfoque fundamental novedoso para resolver lo que, hasta ahora, la ciencia amputada y fragmentada tanto de la Geografía como de la Historia y las Ciencias Sociales en su conjunto, no habían podido resolver; precisamente por eso, por cuanto fueron arrastradas hacia el claustro y la fragmentación del conocimiento. El enfoque Geohistórico después de cuatro décadas de aportes se convierte en Paradigma que ahora lo contienen leyes orgánicas tan importantes para la Revolución como la de Educación, (incluso la que hoy debate el pueblo como Ley de Educación Universitaria), Consejos Comunales, Comunas, Ley de Consejo Federal de Gobierno, pues son esenciales para esa dinámica a escala que resuelve las contradicciones individuo-colectivo, pensar-hacer, saber-hacer, Educación-Trabajo, vértebra de la Gran Misión SABER Y TRABAJO que articula a las Grandes Misiones del momento y las cuales serán esencia para el periodo 2013-2019. La consolidación de Patria Independiente resolviendo esas contradicciones universales de Nación-Imperio desde una Nación que con Libertad y Soberanía busca alcanzar cinco objetivos históricos a través de 23 objetivos nacionales que incluyen superación de la escisión sociedad-naturaleza creada por el fetichismo mercantil a la humanidad, pasa por hacer de cada lugar del ser social, lugar de equilibrio sociedad-naturaleza, lugar de inclusión humana, lugar de buen vivir, lugar de suma felicidad para todos y todas. Tal no es retórica, ahora es necesidad inmanente humana por los peligros a los que ha llevado el capitalismo a la humanidad, por eso debe comenzar a estructurarse desde el lugar en que vivimos, creando, de manera ascendente nuevas estructuras sociales, políticas, institucionales y territoriales con las Comunas, federaciones Comunales, Distritos Motores, Ejes territoriales Geohistóricos en una dinámica que a todas luces debe ser pluripolar, multinuclear y no uní polar a la que la llevaron el imperio y el capitalismo.

KR: Están dadas las condiciones para que se asuma regionalmente, en función de cada realidad particular, la corresponsabilidad de ejecutar los planes de acción para la consecución de las metas en sintonía con el Plan Bolivariano de Educación, es decir, cumpliendo cada cual su misión desde el territorio en el que se ubica su acción.

AR: Sin duda, esa es la esencia de los avances alcanzados durante 12 años. La Revolución está naciendo, vamos hacia la fase del no retorno. Sus categorías son novedosas y han demostrado suficiente fortaleza ante las embestidas del imperio y la oligarquía tanto interna como internacional. El pueblo está convencido de sus beneficios y su originalidad está en la universalidad de las bases político filosófico de los Simones.

KR: Cómo sería el proceso de concreción de las acciones individuales y colectivas en la diversidad de espacios en los que se orienta el proceso con su gestión local enfocado hacia lo nacional.

AR: Precisamente desde la unidad de la diversidad a escala, asumiéndola como dice Mézarós, más allá del capital o como lo razona Dussel desde nuevas categorías a las cuales accedemos desde la ubicuidad tecnológica del momento con los instrumentos y medios de la sociedad del conocimiento. Solo tenemos que crear los métodos y se ha demostrado que hay suficiente capacidad creadora para ello. Esta presente la premisa

Robinsoniana de Inventar o Errar. La concepción de integración, unidad de pueblos, complementariedad, reciprocidad, solidaridad suficientemente demostradas con la Comunalización, ALBA, UNASUR, CELAC entre otras y las Misiones y Grandes Misiones, son ejemplo sencillo para comprender la orientación de este proceso pluri y múlti escalar.

KR: Cómo se perciben los logros de las misiones educativas en términos de resultados concretos.

AR: La mejor forma sería demostrarlo con cifras que explican grandes cambios cualitativos que se están dando; otra forma puede ser a través de la cartografía Geohistórica desde donde demostramos nuevas relaciones estructurales en el territorio, lamentablemente no existen condiciones para hacerlo en una entrevista como esta; sin embargo te invito e invito a los lectores a visitar en internet la página www.fundaaldeas.org donde encontrará múltiples ejemplos y demostraciones incluso de índices novedosos como el de solución de contradicciones, esperanza socialista, índices necesarios de desarrollo humano y tantas otras expresiones espaciales, territorializadas de categorías que no formaban parte de las estructuras de poder como son la equidad, solidaridad, reciprocidad, comunalización, corresponsabilidad y tantas otras que la Revolución ha alimentado para fortalecerlo en tanto poder popular.

KR: Otra categoría que hemos leído de sus trabajos es la relación topolífica fundamentada en la toparquía Robinsoniana, cómo se articulan estas categorías particulares específicas con el todo.

AR: Por supuesto, desde que en el CEPEIGE en Quito, tuvimos el honor de trabajar con el Geógrafo Brasileiro Amorin Filo, con quien nos adentramos a esa categoría explicada por Yi Futuan (filósofo geógrafo chino) la categoría **Topofilia**, nos permitió enriquecer aquella formación que hemos recibido de Ramón Tovar y Maruja Taborda, insignes y grandes maestros de nuestra contemporaneidad con los que tenemos deuda al no haberlos resaltado en la magnitud que merecen por sus aportes a la educación de la segunda mitad del Siglo XX. Esa complementariedad enriqueció la visión Geográfica que nos aportó ese otro maestro Brasileiro Milton Santos, para volcarla con su correspondiente categoría política territorial trabajada por Rodríguez: **Topoarquía**. Se articulan en tanto Rodríguez precisa con rigor filosófico-político la escala del poder desde esa educación popular en la que la comunidad crea su propio accionar estructurante por hacer el bien común. Todo ciudadano y ciudadana es “**prelado**” y “**lego**” de su propia comunidad y desde ella articulan, de manera ascendente hasta lo que él llamo la confederación de reinos, que no era otra cosa la Gran Patria Americana concebida por Miranda, seguida por Bolívar y para la cual él le concibió un Proyecto Político Educativo que vino a ejecutar al lado de Bolívar al retornar a América. Topoarquía y Topofilia son las dos caras de una moneda en la que la filosofía y la política alimentan esencia desde el lugar para el que la educación, a escala, forme para hacer en tanto instruye para saber. Ese **Saber-Hacer** es en consecuencia, fundamento de toda construcción que los seres sociales avanzan para su propia felicidad, estructurando todo cuanto tengan que estructurar, cambiando todo cuanto tengan que cambiar y creando todo cuanto tengan que crear, en un infinito que lo lleva a afirmar: "El dilema de la sociedad es estar siempre haciendo sin esperanzas de

nunca acabar por cuanto con cada ser que nace siempre hay que emprender el mismo camino". Es el continuo histórico y político de la Educación como fuente de transformación permanente de los pueblos y desde su comunidad a escala, ya sea local, desde el lugar: Topofilia o Planetaria: Geofilia.

KR: Cómo se plantean los resultados en términos de calidad educativa. La calidad educativa sigue siendo un parámetro universalmente aceptado o se está redefiniendo en función de las nuevas realidades.

AR: Cuando Aristóbulo Istúriz explicó las Misiones en la Asamblea UNESCO en el 2005 demostró que masa y calidad no están reñidos, es por el contrario un reto que la Revolución Bolivariana enfrenta para resolver la contradicción sociedad de masas - sociedad de clases, creada por el mercado y la manipulación de los sentimientos, de manera que la sociedad de clases sea consciente para avanzar solución a los extremos de desigualdad y exclusión; por eso preciso como los principios y valores de inclusión, complementariedad, solidaridad, reciprocidad, identidad, continuidad, adyacencia, territorialidad, corresponsabilidad, ninguno aupado por el capitalismo ni los imperios, eran la base de esa novedosa figura, nada nueva pero si muy original dentro del proceso revolucionario Bolivariano. Allí estaba la esencia de calidad, no en la derivada de excelencia excluyente que el capitalismo creo. Entre tanto él convencía de eso a la Asamblea Mundial, nosotros explicamos a la Mesa Redonda de "Educación Para Todos" que ese lema o slogan de la UNESCO que nos unía en ese recinto para abordarlo, en Venezuela era Precepto Constitucional y lo completamos con la expresión Para todos y todas en todo lugar, todo, tiempo y condiciones, por eso explicamos el Continuo Humano. El SEB y las Misiones nacían vinculando Solidaridad y Tics, con praxis para el bien común, desde cada lugar en un proceso que tal como pesó por la alfabetización para la lectura y escritura, igual pesó para la alfabetización tecnológica. Hoy 2012 está planteado para la ALFABETIZACIÓN DIALÉCTICA en tanto entramos a la fase en la que líder y pueblo, pueblo y líder pasan a hacer del proceso un hecho histórico irreversible, sin retorno.

KR: Se sigue midiendo la calidad educativa como el resultado de un proceso de enseñanza aprendizaje o se redimensionan los resultados de la educación como el continuo que representa.

AR: Enfrentamos en el Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa de la UNESCO el carácter excluyente abarcado con parámetros estandarizados que utilizaban, a todas luces estaban creados para medir aprendizajes en una estructura que daba por cierta y única la existencia de dos tipos de educación: pública y privada. Negamos que hubiese tal, lo que es privado es el servicio que prestan quienes al convertir la educación en mercancía lo ofrecen para sacar provecho, enriquecimiento y acumulación. Los formatos utilizados creaban estándares que no podíamos aceptar pues precisamente no eran considerados esos principios y valores que la Revolución Bolivariana practicaba con sus innovaciones. ¿Cómo medir solidaridad, reciprocidad, identidad, continuidad, corresponsabilidad con parámetros que solo median cuantitativamente acumulación conocimientos y de ecuaciones, léxico o dominios que se empeñaban en demostrar se adquirían principalmente en los ambientes de la mal llamada educación privada, mientras que la deficiencia de ellos solo se daba en la intencionalmente separada, "educación publica"? Hubo necesidad entonces en el país

y dentro de la Revolución Educativa de considerar los parámetros adecuados de calidad que trascendieran a la noción economicista de calidad, que sin duda era manejada desde las multilaterales para disminuir y contrarrestar al Estado Docente planteado desde Rodríguez y suficientemente explicado por el Maestro Luís Beltrán Prieto Figueroa. Su precisión lo contempla la LOE.

KR: Y la excelencia educativa, destinada en el pasado para las élites privilegiadas, cómo se percibe ahora institucionalmente, o como lo percibe en lo personal Armando Rojas.

AR: Es claro que un ejemplo de la excelencia de aquella educación excluyente la tuvimos con la tecno burocracia de PDVSA. El costo fue elevadísimo para la Revolución. Ahora bien, en el pueblo la puedes percibir claramente en la respuesta que le da a las exigencias del Presidente cuando les pide que masiva y conscientemente entren a participar en las soluciones de los problemas. Pidió al pueblo organizarse en círculos de lucha por vivir bien, elaborando sus diagnósticos locales, sus mapas estratégicos de soluciones en los órdenes que están a su alcance; por eso vimos a todo un pueblo elaborando mapas, aprendiendo estrategia, presentando proyectos y es con la praxis y la asesoría que desde las instituciones puedan darse que van aprendiendo; sin embargo la burocracia el oportunismo y la dispersión producto de la discrecionalidad que aun pesa como flagelo, producto de esa formación tradicional frenan avances que el pueblo comprende y dentro del cual sabe debe dar los saltos necesarios. ¿Cómo aprende el pueblo la Comunalización? ¿Cómo aprende integración? ¿Cómo aprende solidaridad? aprende a hacerlo haciendo y con la orientación a través de las RRR (revisión, rectificación y re impulso) para que nuevas RRR se produzcan: re politización, re polarización y revolución crece igual. Aprenderá post rentismo, post capitalismo y de todo cuanto la revolución le exija para hacerse irreversible; lo que hay que cambiar con fuerza es la institucionalidad fosilizada que aún tenemos.

KR: Que debemos hacer para mejorar las debilidades que como todo empeño humano es susceptible de mejorar

AR: Constancia, mucha constancia y la seguridad que da el que se están haciendo las cosas como deben ser. Ello implica constante evaluación, Hacer de las RRR una práctica a la que conscientemente acudimos en tanto mejorar es también necesidad. Insisto en la nueva institucionalidad con práctica dialéctica por cuanto lo que en algún momento definimos como efecto BODI (burocratismo, oportunismo y dispersión) siguen siendo flagelo que debilita. Por ello iniciamos la campaña por la alfabetización dialéctica. Estoy convencido de ese método para avanzar.

KR: Finalmente cuál es su opinión respecto a la experiencia histórico-política de la Misión Sucre.

AR: Como toda innovación ha tenido altos y bajos; pero de conjunto ha sido un éxito en tanto es parte del subsistema inclusivo. El éxito lo citamos antes: somos el 2º país de América Latina y 5º Mundial en proporción de estudiantes universitarios respecto a la población total; en ella se han introducido importantes innovaciones educativas, transita la práctica de la **Edubicuidad** y sin duda eleva la esperanza hacia una educación socialista. Debe ser fortalecida pues resiste los embates del claustrismo y es la punta de lanza para la nueva Educación Universitaria. Ha sido base para todo lo que

se propone como novedoso respecto a la Territorialidad Universitaria en tanto fuente universal a escala de la Educación para las nuevas condiciones de desarrollo. **Tendrá mucho que decir y sistematizar para la educación post rentista** prevista en el Plan Socialista Simón Bolívar 2013 – 2019.

Nota

1.- Datos del entrevistado: Armando Daniel Rojas, Profesor de Geografía e Historia egresado de la UPEL-IPC, Docente Titular jubilado en la UPEL-IUPMAR, Magister, estudioso e investigador de los procesos educativos, ex-viceministro de asuntos Académicos del Ministerios del Poder Popular para la Educación.

RESEÑAS

Max Van Manen

El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica

España: Paidós Educador, 1998

Maximino Valerio Valdez

El texto de Max Van Manen *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, representa un aporte y referencia para los investigadores en el campo de la educación y la pedagogía que se atrevan a adentrarse al abordaje fenomenológico y el testimonio como técnica. Esta obra, desde el punto de vista del desarrollo discursivo se sustenta en el testimonio directo de los actores centrales en el acontecer educativo *los niños*.

Desde los testimonios de los niños el autor despliega un debate sobre la noción de enseñanza, la cual desde la idea de pedagogía predominante ha sido reducida solo a lo instruccional, la administración del curriculum, la organización escolar; obviamente estos extravíos a reducido a la pedagogía y su investigación a los campos antes mencionados. Pero es necesario en la investigación educativa contemporánea darle mayor alcance a temas como: “a) Restaurar la relación olvidada o ausente entre los niños y los adultos b) Suprimir algunas de las barreras para que el pensamiento educativo lo sea verdaderamente” (Van Manen: p. 32). La pedagogía no solo encierra un asunto práctico sino que su espacio privilegiado es el de la convivencia, ¿Pero la convivencia de que actores?, como espacio de relación profunda entre los adultos (padres, maestros) con los niños, sobre este asunto Van Manen dice: “La pedagogía no se debe buscar en el discurso teórico abstracto o en los sistemas analíticos, sino directamente en el mundo en que vivimos”. (p.33)

El maestro en su quehacer educativo dedica más tiempo a lo académico; es decir, a la formación en el conocimiento científico de la pedagogía, sobre pesando, los procesos educativos de los niños a quienes va a dirigir esos conocimientos. Pero esa es la idea pedagogía que predomina en los escenarios de formación docente, cuando los retos del presente deben pasar por la *comprensión pedagógica*, siendo esta sensible a la capacidad del maestro de escuchar y observar.

Los maestros y los padres en la mayoría de los casos pecan por ilusos al creer que realmente conocen a los niños, pero esta no es solo una habilidad, sino una capacidad de saber cómo y cuándo comprometer activamente al niño. Así mismo para el autor, la comprensión pedagógica marca distancias de otras formas de comprensión – psicológica, sociológica-, en resumen esta sería la capacidad de apreciar y escuchar a los niños, existiendo diversidad de formas de saber escuchar y apreciar, según las circunstancias. ¿Entonces qué es lo que realmente interesa a la investigación educativa? Lo que interesa es el niño y los niños según la circunstancia y las instancias de investigación, con una historia particular única, en una situación específica. El investigador que se sumerja en este terreno debe presumir un sentido de vocación, un amor y un cariño por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y ver a los niños,

una sensibilidad llena de tacto hacia los estados de subjetividad del niño y además una inteligencia interpretativa.

Papa Francisco
Sobre el Cuidado de la Casa Común
Vaticano: *Libreria Editrice Vaticana*, 2015

Freudys Moreno

*Culpar al aumento de la población y no al
consumismo extremo y selectivo de algunos
es un modo de no enfrentar los problemas*
Papa Francisco

La carta encíclica *LAUDATO SI'*, sobre el cuidado de la casa común representa uno de los documentos recientes de la iglesia católica a la cabeza del papa Francisco donde se desarrolla uno de los temas fundamentales para la humanidad en la actualidad *La problemática Ambiental*. Obviamente este no es único documento que da cuenta de esta asuntos por parte del vaticano o sus altos jerarcas, uno de los primeros fue el Papa Pablo VI, quien se refirió a la problemática ecológica, presentándola como una crisis, que es *una consecuencia dramática* de la actividad descontrolada del ser humano: “Debido a una explotación inconsiderada de la naturaleza, [el ser humano] corre el riesgo de destruirla y de ser a su vez víctima de esta degradación” (2015:p. 4). Luego el tema también es asumido con mayor interés por Juan Pablo II, quien se ocupó de este tema con un interés cada vez mayor. En su primera encíclica, advirtió que el ser humano parece (...) “no percibir otros significados de su ambiente natural, sino solamente aquellos que sirven a los fines de un uso inmediato y consumo” (Ibidem: p.7) ; llegado a apostar por una *conversión* ecológica global.

Lo interesante de este documento es que por primera vez la iglesia católica no centra el debate del denominado *deterioro ambiental global*, al análisis meramente religioso, en el escrito el Papa Francisco muestra una clara apertura a los aportes de las diversas ramas de la ciencia al estudio de la cuestión ambiental. Por eso pasa en su construcción discursiva por: (...) “recorrido por distintos aspectos de la actual crisis ecológica, con el fin de asumir los mejores frutos de la investigación científica actualmente disponible, dejarnos interpelar por ella en profundidad y dar una base concreta al itinerario ético y espiritual” (Ibidem: p.14).

En este mismo orden de ideas el Papa Francisco afirma en su encíclica que no es suficiente para asumir el asunto ambiental solo desde la postura teleológica y filosófica, por esta razón acude a una diversidad de posturas científicas, teorías de desarrollo y medidas a corto plazo para asumir este escenario, que hoy se hace ineludible. Otro aspecto resaltante del documento es la crítica a lo que se acuña en el documento como la *irracional creencia en el progreso*, que sufrió la sociedad moderna a partir del desarrollo exacerbado de la ciencia y la técnica, pero al mismo tiempo reconoce la reciente preocupación asumida por (...) “una parte de la sociedad está entrando en una etapa de mayor conciencia. Se advierte una creciente sensibilidad con respecto al ambiente y al cuidado de la naturaleza, y crece una sincera y dolorosa

preocupación por lo que está ocurriendo con nuestro planeta” (ibídem: p. 18). Por esta razón el documento se estructura en las siguientes partes: *I. Contaminación y cambio climático, II. La cuestión del agua, III. Pérdida de biodiversidad, IV. Deterioro de la calidad de la vida humana y degradación social, V. Inequidad planetaria, VI. La debilidad de las reacciones, VII. Diversidad de opiniones.*

Para la discusión desde los espacios académicos este documento se convierte en un aporte al debate del Deterioro Ambiental, que pasa no solo por las discusiones científicas, teológicas, filosóficas y empezamos a colocar la tilde en el asunto ético y del compromiso humano, pero es indiscutible el modelo económico depredador existente donde lo económico y los intereses transnacionales esta por encima de lo verdaderamente humano.

NORMAS Y MODELO DE ARTÍCULO PARA LA REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA

Nombre y Apellido del primer autor

Centro de Trabajo
Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad
Ciudad, País
dirección de correo electrónico

Nombre y Apellido del segundo autor

Centro de Trabajo
Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad
Ciudad, País
dirección de correo electrónico

Resumen

Este documento es un modelo que proporciona las instrucciones necesarias para preparar artículos para la *Revista Actualidad Educativa* (RAE). Los artículos deben estar escritos en español. Los artículos deben incluir un resumen en español de no más de 200 palabras, y un resumen en inglés de longitud similar, donde queden claramente identificados: tema del artículo, propósito, aspectos que se desarrollan, importancia y conclusión general.

Palabras claves: Palabra clave 1, Palabra clave 2, Palabra clave 3, Palabra clave 4, Palabra clave 5.

Abstract

This document is a sample that provides the guidelines and format required for preparing and submitting your paper to this journal. The paper must be written in Spanish. All papers must include an abstract in English of no more than 200 words. Also, an abstract in Spanish of no more than 200 words must be included, which are clearly identified: subject of the article, purpose, aspects that are developed, importance and general conclusion.

Keywords: Keyword 1, Keyword 2, Keyword 3, Keyword 4, Keyword 5.

Introducción

Iniciar el artículo con una Introducción, para incorporar: descripción del tema a ser desarrollado, antecedentes históricos y teóricos, objetivo de la investigación, importancia. Al final de ésta, describir el contenido de las otras secciones.

Tamaño y Cantidad de Páginas

El tamaño de papel a utilizar es carta. Los márgenes deben ser: superior e inferior: 3 cm.; izquierdo y derecho: 3 cm. Las páginas no deben estar numeradas ni tener encabezados ó pies de páginas. Cada artículo tendrá un mínimo de 8 páginas escritas a un espacio y no debe exceder las 25.

Tipo y Tamaño de Letra

Los artículos deben estar escritos en procesador de texto, usando letra Calibrí de 12 puntos. El título del trabajo, los autores y los títulos de las secciones y subsecciones usan el mismo tipo de letras pero de diferentes estilos y tamaños, tal como se indican en este modelo.

Título del trabajo y autores

El título del trabajo, que refleja el tema central de la exposición, debe estar en negrita, 16 puntos. El nombre de los autores en negrita, 12 puntos; la dirección de afiliación y el correo electrónico de los autores (en un máximo de 2) en letra de tamaño 12 puntos. Todos estos datos deben estar contra el margen derecho.

Referencias y notas al pie

Para indicar las referencias, se utilizarán las normas APA. Para notas al pie (ampliaciones, sugerencias, aclaratorias, etc.) en el texto se incluirán números colocados con herramienta Superíndice (⁴). Al final del artículo, colocar la lista numerada, ordenada según su aparición en el texto, como se ejemplifica al final de este documento.

Secciones

El título de cada sección debe estar en negrita en Calibrí 12 puntos, centrado, con letras mayúsculas iniciales.

Subsecciones

El título de cada subsección debe estar alineado a izquierda, en Calibrí, negrita de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Subsubsecciones

Los títulos de las subsubsecciones deben estar alineados a izquierda, en Calibrí, cursiva de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Figuras y Tablas

Las figuras ó gráficos, y las tablas se deben insertar en el texto en la ubicación apropiada.

Las figuras y los gráficos deben estar subtitulados con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Las tablas deben tener un título que las preceda con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Los subtítulos de las figuras y los títulos de las tablas deben estar centrados y escritos en Calibrí de 10 puntos.

Las figuras y las tablas deben estar centradas.

Conclusiones

Finalizar el artículo con las conclusiones. Se desprenden del desarrollo del trabajo y dan cuenta de los hallazgos relevantes que corresponden a cada sección del texto.

Notas al pie

[1] Se presenta el texto necesario en Calibrí de 10 puntos.

[2] Se presenta el texto necesario en Calibrí de 10 puntos.

Referencias

Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (comp.). (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

Briceño, Miguel. (1998). La necesidad del filosofar y la formación (bildung); *Revista Apuntes Filosóficos*, Nº 12, pp. 141-159.

Búfalo, Enzo del, (1992). *Individuo, mercado y utopía*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.