

Revista Actualidad Educativa



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Subdirección de Investigación y Postgrado
Volumen II. Nº 3. Julio-Diciembre 2017
Número de Depósito Legal: MO2017000008



Hadas y Duendes del Jardín
Zobeida Guzmán
2013

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 Editorial

José Acuña Evans
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
r.actualidadeducativa@gmail.com

Índice

RAE 3, p. 4.

Normas y modelo de artículo, p. 5.

Programa gerencial para la formación académica de los entrenadores de la Asociación de Baloncesto de Mérida.

Rolando Delgado y José Prado (ULA), p. 8.

Proyectos sociocomunitarios: alternativa de la universidad del siglo XXI.

Agusto Rodríguez (UNESR), p. 28

Modelo de educación universitaria fundamentado en la racionalidad compleja, para el desarrollo sostenible latinoamericano.

Abel Rodríguez (UPEL), p. 38.

La escuela que aprende desde lo sensible del niño y su sexualidad.

Sofía Chacón (MPPE), p. 50.

La formación del economista en la universidad venezolana.

Nelson Montenegro. (UDO), p. 56.

Saberes y conocimiento en ciudadanos gerontes. Posibilidad para enseñarlos. Miguel Antonio Gómez (UNELLEZ), p. 68.

El ritual y la cultura escolar.

Reina Parucho (MPPE), p. 79.

La enseñanza del cálculo: pensamiento, discurso y contenido.

Alberto Tirado (UDO) y Miguel Antonio Gómez (UNELLEZ), p. 88.

El currículo por competencias y sus implicaciones ontoepistemológicas en el caso venezolano.

Ybelise Marcano y Laura Del Pino (UBV), 104.

La investigación educativa en Venezuela y el docente investigador.

José Miguel Piedra (UPEL), p. 114.

La acción de gerencia en el ámbito de la educación primaria venezolana.

Yanett Pérez (UTDFT), p. 128.

RAE 3

Gracias al valioso equipo de la *Revista Actualidad Educativa* y a los colegas responsables del arbitraje, desde la Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá, presentamos al mundo académico nacional e internacional, este esfuerzo continuo que ya, gracias a Dios, alcanza el número tres.

La portada de este número, la engalanamos con una creación digital de la artista y acupunturista Zobeida Guzmán, titulada *Hadas y Duendes del Jardín*, elaborada en 2013. Nuestro agradecimiento por el gesto de compartir esta obra de arte.

Trece contribuciones se presentan en este número 3 de RAE. ULA, UNESR, UPEL, MPPE, UDO, UNELLEZ, UBV, UTDFT, UCVAG, son las instituciones de origen. En el caso del MPPE, se refiere a colegas docentes de instituciones de educación primaria y secundaria.

Formación de entrenadores, proyectos sociocomunitarios, modelo de educación universitaria, escuela, formación del economista, saberes y conocimientos, cultura escolar, enseñanza del cálculo, currículo por competencias, investigación educativa, gerencia en educación primaria, humor en pedagogía y educación y ántropo-ecología, son los grandes temas que ahora quedan dispuestos para el debate, la crítica, y, si fuera posible, la toma de decisiones en nuestros propios quehaceres educativos y pedagógicos.

Hasta RAE Nº 4, queda a sus completas órdenes:

Dr. José Gregorio Acuña Evans

Director General de la Revista Actualidad Educativa

Subdirector de Investigación y Postgrado

Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

NORMAS Y MODELO DE ARTÍCULO PARA LA REVISTA ACTUALIDAD EDUCATIVA

Nombre y Apellido del primer autor

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

Nombre y Apellido del segundo autor

Institución 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. 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: 3cm. Las páginas no deben estar numeradas ni tener encabezados o 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. 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 subtítulados 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 Calibri 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 Calibri de 10 puntos.

[2] Se presenta el texto necesario en Calibri 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

PROGRAMA GERENCIAL PARA LA FORMACIÓN ACADEMICA DE LOS ENTRENADORES DE LA ASOCIACIÓN DE BALONCESTO DEL ESTADO MÉRIDA

Rolando José Delgado Abreu
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”
Departamento de Educación Física
Tovar Estado Mérida, Venezuela
extensiontoovar@ula.ve

José Rafael Prado Pérez
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”
Departamento de Educación Física
Tovar Estado Mérida, Venezuela
jrpp@ula.ve y jose.prado078@gmail.com

Resumen

La presente investigación establece como objetivo principal, proponer un programa para la gerencia y la formación académica de los entrenadores de la asociación de baloncesto del estado Mérida Venezuela. El estudio se desarrolló bajo la modalidad de proyecto factible apoyándose en una investigación de campo de tipo descriptivo, llevándose a cabo en tres fases: El diagnóstico, la factibilidad y el diseño de la propuesta. La población estuvo constituida por veinticinco (25) entrenadores y el presidente de la asociación de baloncesto. Se utilizó como técnica para la recolección de la información, la encuesta, como instrumento un cuestionario tipo Likert que incluían tres alternativas de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS) y Nunca (N), para los 14 ítems que contenidos en el instrumento, se concluye que existen debilidades en referente a la formación de los entrenadores motivo por el cual, es importante proponer un programa que gestione la formación académica de los entrenadores de la asociación de baloncesto de esta entidad.

Palabras Claves: Programa gerencial, formación académica, entrenadores.

Abstract

The present research establishes as main objective, to propose a program for the management and the academic formation of the trainers of the association of basketball of the state Mérida Venezuela. The study was developed under the feasible project modality, based on descriptive field research, carried out in three phases: The diagnosis, the feasibility and the design of the proposal. The population consisted of twenty-five (25) coaches and the president of the basketball association. We used as a technique for collecting the information, the survey, as an instrument a Likert questionnaire that included three alternatives of response: Always (S), Almost Always (CS) and Never (N), for the 14 items contained in the instrument, it is concluded

that there are weaknesses regarding the training of trainers. Reason why it is important to propose a program that manages the academic training of the coaches of the basketball association of this entity.

Keywords: Management program, academic training, coaches.

Introducción

A través del tiempo el deporte, ha sido para el ser humano una actividad que trae consigo a quien lo practica, una serie de beneficios corporales y mentales, convirtiéndose en una herramienta generadora de calidad de vida.

La misma permite al organismo salir de un estado de reposo, enfrentándolo con actividades que son procesadoras de energía.

Entes internacionales y de gran renombre como la Organización de las Naciones Unidas, han reconocido la importancia que representa para el ser humano, el realizar periódicamente actividades vinculadas con el deporte. En la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, en el que se incluyen 17 objetivos el deporte forma parte de ella, al punto de considerarlo factor de desarrollo sostenible ya que ha sido importante la contribución de esta actividad para el progreso de la paz y la promoción de valores como la tolerancia y el respeto.

También la Organización Mundial de la Salud, establece la relevancia de la práctica deportiva, con el fin de obtener una excelente calidad de vida; según sus estadísticas, el 6% de las muertes en todo el mundo, se deben a la falta de la actividad física. Es el cuarto factor de riesgo solo detrás de la hipertensión, el consumo de tabaco y los niveles elevados de azúcar en sangre. Establece que una persona adulta debe ejercitarse por lo menos 150 minutos a la semana de manera moderada; en el caso de los niños y jóvenes, debería ser alrededor de 60 minutos por semana. Observando toda ésta información, podemos ver la importancia de llevar a cabo y de manera constante, actividades deportivas que deben estar dirigidas por un personal preparado para tal fin.

El baloncesto, es parte de esa gran variedad de disciplinas que conforman el deporte, por lo que la práctica del mismo otorga una serie de resultados beneficiosos al organismo, entre los que podemos mencionar: La estimulación de la oxigenación de la sangre, la liberación de las toxinas, la producción de las endorfinas de gran importancia para el funcionamiento del organismo, su práctica también permite mejorar aspectos como los reflejos, la coordinación, la atención, el pensamiento rápido para la resolución y superación de los obstáculos. Además de fortalecer la parte física y cognitiva. El hábito de ésta disciplina, permite reforzar valores como sentido de pertenencia, respeto por el otro, trabajo en equipo, lazos de amistad, entre otros, convirtiéndose en una de las disciplinas más completas.

En Venezuela el básquet, es una de las actividades que cuenta con mayor práctica, tanto por niños como por jóvenes; esto se debe a que forma parte de los deportes colectivos, que integran el currículo de la educación inicial, básica y media del sistema educativo Venezolano.

Pero el baloncesto no sólo es practicado a nivel escolar. En el país existe una gran cantidad de organizaciones públicas y privadas que se encargan de la enseñanza del mismo, lo que ha permitido el aumento del número de practicantes, buscando así poder establecer una base sólida que acceda convertir al país en una potencia en relación a la disciplina.

Pero para que esto sea una realidad, es de suma importancia que quienes comandan éste proceso de enseñanza dentro de las organizaciones deportivas, manejen los conocimientos más apropiados, con el fin de lograr el desarrollo del baloncesto dentro del país. A través de los años, se ha visto el término de gerencia de diferentes maneras, por ejemplo Crosby (1998) la presenta como el arte que permite que las cosas ocurran, con el fin de poder alcanzar o solucionar una situación específica.

Pero éste no es solo un término que forme parte de la real academia o quedarse en una definición dada por autores, es algo más complejo, al punto de ser una ciencia que permite marcar el camino a seguir para la obtención de los objetivos que toda organización se propone, y así, establecerse como una institución exitosa y sustentable en el tiempo. La misma debe encargarse de administrar todo lo relacionado al recurso humano, material y financiero que forman parte de la organización.

Por esta razón, una organización depende en gran parte de su éxito en la forma en que su gerente o gerentes, la dirijan; en la utilización o no de estrategias o herramientas que ayuden a que los diferentes entes o sectores que se encuentran subordinados bajo ella, puedan lograr lo planeado.

Dentro de estas herramientas con las que se busca mejorar el entorno organizacional, se encuentran los programas, que según Landa (1976) los definía como aquellas acciones de forma ordenada, necesarias para obtener determinados resultados. Asimismo, se le considerada como una unidad temática de un aspecto puntual, por lo que no puede tener ambigüedades o salirse de lo que se quiere desarrollar para alcanzar un objetivo específico. Un programa debe ser concreto y preciso pero puede tocar un aspecto determinado, dentro de un universo más grande, del cual forma parte.

Es así, que la correcta elaboración de un programa gerencial, permitirá a la organización, desarrollar de manera eficaz la administración del mismo, propiciando un ambiente de trabajo ideal, donde todos caminen hacia el mismo lado, evitándose con esto, pérdida de tiempo y esfuerzo en el logro de las metas.

Al respecto, en el mundo deportivo, específicamente en la disciplina del baloncesto, una organización ya sea pública o privada no escapa de la utilidad y beneficios que dan el poseer un programa gerencial consolidado y bien establecido; que le permita saber hacia qué dirección va, con el fin de poder consolidarse como una entidad productiva y exitosa en el transcurrir del tiempo. Una administración de calidad deberá siempre, estar en la búsqueda de que sus recursos se multipliquen y que estén en el camino de la eficacia y la eficiencia, ante el complicado mundo competitivo que se presenta hoy día.

En tal sentido, muchos de esos programas han estado dirigidos al mejoramiento académico y profesional de su personal técnico, ya que el desarrollo de los mismos, permitirá a cada organización contar con personal adecuado y preparado en la enseñanza de los fundamentos del baloncesto, lo que dará como resultado final no solo la obtención de títulos o logros deportivos, sino el de aumentar y establecer una base sólida de atletas para el futuro de cada país.

El entrenador es una pieza vital en la práctica deportiva, por lo que su formación académica, es de gran importancia ya que si la información es transmitida de manera ambigua, los jugadores terminaran sin comprender lo que el entrenador les quiere informar.

En Venezuela han sido poco los programas, que se hayan presentado y que busquen como objetivo principal el capacitar y mejorar al personal técnico, con el fin de poder desarrollar de manera eficaz y eficiente a los atletas que conforman las organizaciones existentes en el país y mantener una base a futuro.

Uno de estos programas fue el presentado por la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, creada en el año 1960, y que estaba adscrita al Instituto Nacional de Deportes. Esta institución brindó al país, personal técnico de calidad y bien preparado en la mayoría de los estados, permitiendo a los mismos mejorar los diferentes programas deportivos y de alta competencia que se desarrollaban en cada uno, brindando un crecimiento constante a la práctica deportiva y aportando una gran cantidad de atletas y entrenadores a las selecciones nacionales.

Lamentablemente para el desarrollo del deporte y del baloncesto en el país, este excelente programa que generó gran cantidad de personal técnico y que trajo además consigo el aumento de organizaciones deportivas que se encargaban de la enseñanza del baloncesto en cada uno de los diferentes rincones del país, llegó a su fin en el año de 1975, cerrando de manera improcedente el mismo dejando al país sin uno de los proyectos más fructíferos para la fecha y que actualmente no se ha establecido algo parecido.

Como se ha comentado anteriormente, el personal encargado de la enseñanza del baloncesto en el estado Mérida no escapa a esta situación de poca preparación, observándose la falta de un programa que establezca el presente y futuro del desarrollo académico de los diferentes entrenadores que hacen vida dentro del mismo, presentándose con esto gran cantidad de personal que desarrolla las sesiones de entrenamiento de manera empírica.

Junto a este panorama los miembros que llevan las riendas de la Asociación de Baloncesto en el estado Mérida, parece no impulsar actividades que traiga consigo el mejoramiento de la preparación de los entrenadores, que pudiera generar en el estado mejores atletas y la obtención de victorias a nivel de las competencias que se participen y el desarrollo de individuos útiles a la comunidad. Tampoco se presenta dentro de la asociación un seguimiento en sobre la preparación que realizan cada uno de los encargados de la enseñanza del baloncesto en el estado, los cuales se estiman existan alrededor de 20 entrenadores que se encargan de la formación de las categorías femeninas y masculinas respectivamente.

Méndez. (2004), establece la importancia de que los entrenadores deban ampliar sus saberes y que los mismos deben ser de carácter universal y no solo los más cercanos o locales; analizando en tal sentido lo expuesto por el autor y corroborándolo con los dicho y observado por algunos entrenadores entrevistados y perteneciente a países como Argentina, Chile, Colombia se puede destacar la importancia que existe en que los conocimientos adquiridos por los entrenadores sean amplios y no limitativos del lugar o sitio donde los mismo estén cumpliendo su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por esta razón, es importante una mejora en la preparación de cada uno de los que dirigen los procesos donde se enseña la práctica del baloncesto en el estado, ya que la falta de la misma ha traído consigo la poca participación de atletas merideños dentro de la selección, de técnicos que formen parte del combinado nacional o de la obtención de títulos en las categorías de formación a nivel nacional, esto sustentado en las diferentes respuesta que

los entrenadores del estado arrojaron al ser consultados, en la que aseveran, que un universo más amplio de herramientas y estrategias permitirán ejecutar mejores sesiones de entrenamiento y así logra un mejor resultado.

Dentro de la asociación de baloncesto del estado Mérida se han realizado pocas las estrategias para mejorar la preparación de cada uno de los entrenadores, desconociéndose el porqué.

Esta situación también ha hecho que muchos entrenadores no se motiven a realizar constantemente estudios que les permita obtener mejores herramientas para su desempeño dentro de los entrenamientos y así colaborar con el desarrollo de los atletas y su formación integral.

Es por ello, que dentro de este marco referencial, surge la necesidad de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cómo establecer un programa que permita gerenciar la formación académica de los entrenadores de la asociación de baloncesto del estado Mérida?

¿Existe por parte de la Asociación de Baloncesto del estado Mérida un programa en el que se establezcan las directrices para la gerencia de la formación académica de los entrenadores?

¿Es posible la aplicación de un programa, que permita la gerencia de la formación académica de los entrenadores?

¿Qué actividades de formación académica deberían formar parte de este programa que permita que los entrenadores de la asociación del estado Mérida estén a la par de los entrenadores del país?

Objetivos de la Investigación

General

- Proponer un programa para la gerencia y la formación académica de los entrenadores, de la Asociación de Baloncesto del estado Mérida Venezuela.

Específicos

- Diagnosticar la manera en que la Asociación de Baloncesto del estado Mérida gerencia la formación académica de los entrenadores.
- Establecer la factibilidad de aplicación de un programa que permita la gerencia de la formación académica de los entrenadores de la Asociación de Baloncesto del estado Mérida.
- Diseñar un programa gerencial para la formación académica de los entrenadores de la Asociación de Baloncesto del estado Mérida.

Metodología

Tipo de Investigación

Tomando en cuenta el estudio, el mismo se presenta bajo la modalidad de un proyecto factible, que según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006:21), se refiere a “la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o proceso”. En este caso se propone un programa que gerencie el desarrollo académico de los

entrenadores pertenecientes a la asociación de baloncesto del estado Mérida. De igual manera, se ajusta bajo una investigación de campo y tomando a Palella y Martin (2006) que la definen como:

La recolección de datos de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta y se desenvuelve el hecho. (p.97)

Se puede determinar que la información para tal fin es tomada directamente de los entrenadores que hacen vida dentro de la asociación de baloncesto del estado Mérida, sin manipular o controlar las variables. El estudio se situó dentro de los parámetros que caracterizan a un trabajo de tipo descriptivo, que según Arias (2006) lo define que su propósito es el de describir registrar analizar e interpretar la naturaleza actual del fenómeno a estudiar, en este caso es conocer si actualmente existe algún programa que gerencia el desarrollo académico por parte de la asociación de baloncesto del estado Mérida.

Fase I Diagnóstica:

Según Orozco, C., Labrador, M., & Palencia, A. (2002) presentan esta fase como una reconstrucción del objeto que se está estudiando y que su propósito es el detectar situaciones donde se ponga de manifiesto la necesidad de realizarlo, y en nuestra investigación consistió en indagar el estado actual en que se encuentran los entradores en la parte de mejoramiento profesional o de conocimientos relacionados con el baloncesto.

Fase II Factibilidad:

Esta parte de la metodología es de gran importancia ya que la misma permite definir de manera científica, la viabilidad del estudio, tal como lo presenta (Gómez, 2000, p. 24) “Es la posibilidad de desarrollar un proyecto, tomando en consideración la necesidad detectada, beneficios, recursos humanos, técnicos, financieros, estudio de mercado, y beneficiarios”. En este sentido y basándose en los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica y analizando las respectivas conclusiones que los mismos dieron, permitieron presentar que existe la factibilidad para proponer un programa que pueda dirigir el desarrollo académico de los entrenadores que forman parte de la asociación de baloncesto del estado Mérida.

Fase III Diseño:

Una vez finalizado el diagnóstico y al haber establecido el estudio de factibilidad, se procedió al diseño de una propuesta realizable, en la que contendrá una serie de actividades y estrategias que permitirán lograr mejorar la parte académica de cada uno de los entrenadores y poder logra un eficiente resultados con cada uno de los atletas que tienen bajo su dirección.

Población y Muestra

Población:

La población es la totalidad del fenómeno que se desea estudiar y que poseen características en común y que además los diferencian de otras, dando estas características origen al estudio.

Palella y Martins (2004), en su trabajo “Metodología de la investigación cuantitativa”, define a la población como el conjunto finito o infinito de componentes, personas o cosas pertinentes a una investigación.

Tomando esto en cuenta la población con la que se desarrollara la investigación, es de veinticinco (25) entrenadores que forman parte de la asociación de baloncesto del estado Mérida y que se encargan a los diferentes clubes o escuelas distribuidas por toda la geografía del estado Mérida y que integran a la asociación, además del presidente de la asociación de baloncesto del estado.

Muestra

Es un conjunto que forma parte de una población estadística, de ella se puede inferir en las propiedades del total de la población. Tomando esto en cuenta encontramos a Chávez (2003:136) quien define el termino de muestra como “una porción representativa de la población, que permite generalizar sobre esta, los resultados de una investigación, es la conformación de unidades dentro de un subconjunto que tiene por finalidad integrar las informaciones”. En función a lo referido, y tomando en cuenta al autor la población de a investigación es pequeña, por lo cual no se realizó una técnica de muestreo, tomándose toda la población la cual es considerada como censal. Determinado esto la muestra utilizada en el estudio se señalada a continuación.

Conclusiones del Diagnóstico

Con respecto a la dimensión Gerencia, se pudo constatar por medio de la información ofrecida por los entrenadores, que actualmente la gestión que lleva el ente encargado del baloncesto en el estado, carece de programas que permitan dirigir, controlar y verificar el estado actual de la formación académica de los entrenadores, corroborándose esta situación con lo expresado por el presidente quien a su juicio y según lo expresado en la repuesta solo en algunas ocasiones el organismo que él representa ha ejecutado este tipo de actividades, en las que se busca el fortalecimiento y mejoramiento de la formación de los técnicos.

De igual manera, se permitió detallar que en el estado Mérida, los entrenadores y la asociación andan por diferentes caminos en lo relacionado a la formación de los primeros, esto al no ser tomados en cuenta, para establecer actividades donde se busque el intercambio entre ambas partes, que permita ayudar al desarrollo académico de los mismo y así poder establecer una verdadera gerencia efectiva.

Al mismo tiempo la dimensión programa, pudo evidenciar en los entrenadores que no existe un programa que contenga actividades que tengan como objetivo la formación académica de los entrenadores, situación que se apoyó en lo expresado por el presidente quien manifestó que solo algunas veces el organismos ha desarrollado este tipo de

eventos, lo que permite evidenciar la falta de un programa que guíe la formación de los encargados de las prácticas de la disciplina.

En cuanto a la dimensión perfil del entrenador, los mismos manifestaron que a pesar de que solo algunos entrenadores dirigen su proceso de enseñanza, por la vía de la planificación, en la que los aspectos técnicos y tácticos se presentan de manera organizada y sistemática, tomando en cuenta la población a la que va dirigida, es necesario que todos los técnicos pertenecientes a la asociación manejen el mismo lenguaje, al igual que incluir nuevos elementos que permitan que las sesiones sean más productivas. Misma opinión fue expresada por el presidente de la asociación, por lo que se puede inferir que es necesario que exista un programa que permita ofrecer a los entrenadores, herramientas para elaborar y ejecutar mejores planificaciones en beneficio de los técnicos.

Con relación a todo lo señalado en el diagnóstico, se pudo detectar debilidades vinculadas a la falta de acciones, dirigidas a la formación de los entrenadores por parte de la asociación, lo que puede traer consigo problemas y fallas en relación al manejo de los fundamentos técnicos y tácticos en los jugadores que practiquen la disciplina, además de reflejar por parte de la asociación un sentimiento de falta de valoración hacia el trabajo que desarrollan los entrenadores.

Concluyendo, con el análisis de los resultados, se encamino a proponer a la asociación un programa que permita gerenciar la formación de los entrenadores que forman parte de la asociación de baloncesto del estado Mérida, con la finalidad de proveerles una serie de herramientas que les ayuden en su proceso de enseñanza hacia los jugadores que practican la disciplina dentro del estado y establecer un estilo a futuro que los diferencie de las demás asociaciones del país.

La Propuesta

La propuesta se encuentra orientada a aportar a la asociación de baloncesto del estado Mérida, un programa que permita marcar el camino a seguir, en el desarrollo de la formación académica de los entrenadores del estado; esta surgió de la necesidad que se presentó en las conclusiones del diagnóstico desarrollado.

En tal sentido, la misma se encuentra conformada por una serie de actividades que de manera sistemática y organizada buscan proveer de herramientas a los entrenadores, que se encargan de formar a todo ese potencial humano que practica la disciplina en el estado y poder en un futuro no muy lejano poseer atletas con alto grado de eficiencia en relación al manejo de los fundamentos técnicos y tácticos de la disciplina así como de su desempeño mental dentro del tabloncillo.

De igual manera, se espera que este programa permita crear consciencia de la importancia y la necesidad de estar actualizándose y que a su vez, reflejará por parte de la asociación un sentimiento de importancia hacia los entrenadores, considerándolos como piezas importantes para el logro de establecerse como una de las mejores organizaciones del país.

Factibilidad de la Propuesta

Esta parte de la investigación es alusiva a la viabilidad de la elaboración de la propuesta, la cual se considera factible, por haber sido planteada dentro un modelo operativo viable, al igual que viene dada por el nivel de convencimiento, de tanto la asociación de baloncesto

del estado como de los entrenadores que la conforman, en el reconocimiento de la falta de una herramienta que colabore y dirija el proceso de formación de los mismos. De allí que se hace indispensable para el buen funcionamiento de la asociación de baloncesto del estado Mérida, el poner en práctica las acciones que se establecen para dar solución a la problemática presentada en la misma.

De tal manera, se estudiaron y analizaron las diferentes posturas relacionadas con el proceso desde el punto de vista institucional, técnico, pedagógico, social, legal y financiero.

Factibilidad Institucional:

La propuesta está centrada en plantear una serie de actividades que permitan desarrollar y fortalecer la formación académica de los entrenadores de la asociación de baloncesto del estado Mérida, convirtiendo a la misma en un ente interesado por el personal que la conforman, dando una imagen de prestigio y de organización ante las demás asociaciones y que camina de la mano con los objetivos establecidos por la Federación Venezolana de Baloncesto en este apartado.

Además de esto, el programa le permitirá establecer dentro de la asociación del estado un ente que vigile por el desarrollo y formación de los entrenadores. Es importante destacar que para el logro de la ejecución de la propuesta, existe el apoyo de la asociación de baloncesto del estado, de algunas instituciones educativas del estado, así como de la Universidad de los Andes Núcleo “Valle del Mocotíes”, quienes están dispuestos a colaborar tanto con el espacio físico como con lo relacionado a los profesores que desarrollaran de los temas a impartir, al contar las misma con recurso humano capacitado en ellos.

Factibilidad Técnica:

Este apartado de la investigación, viene relacionado con aquellos recursos materiales y humanos que permitirán desarrollar de manera exitosa la aplicación de la propuesta. En tal sentido, el investigador cuenta con los recursos materiales como, Televisor, Video Beam, equipo de sonido, computadoras, marcadores, pizarras acrílicas entre otros, ya que las instituciones que formaran parte de la propuesta están en completa disposición de suministrarlos para tal fin. En el renglón asociado a los recursos humanos, el programa tiene la fortaleza de contar de manera ad honorem, con un personal altamente capacitado en los diferentes contenidos que forman parte del programa, lo cual garantiza tener eventos de alta calidad en relación a la parte de la transmisión de los conocimientos.

Factibilidad Pedagógica:

El programa desde el punto de vista pedagógico, responde a la exigencia que presentan los diferentes entrenadores que hacen vida dentro de la asociación de baloncesto del estado Mérida, de poder contar con mecanismos que les permitan mejorar sus diferentes sesiones de enseñanza y entrenamiento, convirtiéndolas en productivas desde el punto de vista cognitivo y motriz. Sumado a esto los entrenadores deben dominar lo que enseñan, saber lo que enseñan y educar al enseñar, convirtiendo el proceso en una formación

integral, por lo que es de suma importancia el contar con una variedad de elementos pedagógicos para la ejecución del proceso.

Por tal motivo se plasmarán una serie de actividades que permitirán a los entrenadores lograr la obtención de las herramientas en las que puedan colaborar con el mejoramiento de los atletas en la parte deportiva y personal.

Factibilidad Social:

Se considera socialmente factible, por cuanto la misma permitirá fortalecer aún más los lazos de amistad y de interés en relación a su formación, por parte de los entrenadores que desarrollan su trabajo en el estado Mérida, al igual que el desarrollo de las actividades que conforman el programa, permitirá a los mismos el poder intercambiar experiencias y conocimientos con los demás entrenadores y con los entes a participar en la ejecución de la propuesta.

Del mismo modo las diferentes actividades establecidas en la propuesta serán publicitadas y dadas a conocer a toda la sociedad, de tal manera que estén al tanto del trabajo que se realiza dentro de la misma asociación.

Factibilidad Económica:

La propuesta es económicamente factible, considerando la posibilidad de tener a mano los diferentes recursos que se utilizarán en la misma y que son de fácil acceso, esto debido a que los materiales que se emplearán los posee en su mayoría las instituciones que nos brindarán su apoyo, ofreciéndolos de manera voluntaria (sin acarrear ningún gasto). De igual manera, en el renglón de los recursos humanos y como se expuso en la factibilidad técnica, el mismo estará de manera ad honorem, solo presentándose el gasto de lo relacionado a la parte de la logística del facilitador (hospedaje, alimentación) y el cual será subsidiado con el pago que realizarán los entrenadores para el desarrollo del mismo, siendo un pago que esté al alcance de los mismos pero sin desmejorar al facilitador.

Objetivo de la Propuesta

Objetivo General:

- Ofrecer un conjunto de acciones que permitan mejorar la formación académica de los entrenadores que hacen vida dentro de la asociación de baloncesto del estado Mérida.

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar tanto al presidente de la asociación, como a los entrenadores sobre la importancia de llevar a cabo actividades de formación académica, para el éxito de la organización.
- Mejorar el desempeño de los entrenadores dentro de su proceso de planificación y ejecución en las sesiones de entrenamiento.
- Brindar una serie de herramientas al entrenador que le permitan desarrollar de manera dinámica y variada sus entrenamientos, fortaleciendo todas las áreas del mismo.

- Establecer un patrón a ejecutar por parte de la asociación de baloncesto del estado Mérida, en relación a la formación académica de los entrenadores.
- Incentivar al personal de entrenadores del estado Mérida, a mantenerse constantemente actualizados sobre los diferentes procesos de entrenamientos.

Programa de Formación Académica de los Entrenadores de La Asociación de Baloncesto del estado Mérida.

Cuadro Didáctica –Metodología del Entrenamiento.

Unidad I
Área: Didáctica - Metodología del Entrenamiento.
Objetivo General del Área: Establecer herramientas que permitan mejorar el proceso de enseñanza, asociada a la disciplina del baloncesto.
Bloque: Intervención Didáctica.
Objetivo General del Bloque: Manejar una serie de acciones, para fortalecer el proceso de enseñanza del baloncesto.
Objetivo Específicos del Bloque: 1.- Dar respuestas al porqué y para qué del proceso de enseñanza para que se dé el aprendizaje. 2.- Lograr gracias a las herramientas dadas en el bloque, atletas con capacidades diferentes a los demás. 3.- Innovar las sesiones de entrenamiento por medio de la didáctica.
Contenidos:
1.- El atleta: 1.1 Características individuales y colectivas de quienes reciben la información. 1.2.- Perfil del atleta idóneo. 1.3.- ¿Por qué debe aprender? 2.- El entrenador: 2.1.- ¿Por qué y para que debe enseñar? 2.2.- El entrenador como elemento mediador del aprendizaje. 2.3.- El entrenador elemento motivacional del aprendizaje. 2.4.- Diferencia entre comprensión y libertinaje. 3.- Métodos y técnicas: 3.1.- ¿Qué es un método y como me ayuda en el proceso de enseñanza? 3.2.- Tipos de métodos de enseñanza. 3.2.1.- Investigación, organización y transmisión. 3.3.- Clasificación de los métodos de enseñanza, en cuanto a: 3.3.1.- Formación. 3.3.2.- Forma de razonamiento. 3.3.3.- Coordinación de la materia. 3.3.4.- Concretización de la enseñanza. 3.3.5.- Sistematización de la materia.

3.3.6.- Globalización de los conocimientos. 3.3.7.- Relación entre el entrenador y el deportista. 3.3.8.- Al trabajo del deportista. 3.4.- ¿Qué es la técnica y como colabora en el proceso de enseñanza? 3.5.- Tipos de técnicas de enseñanza. 3.5.1.- Expositiva. 3.5.2.- Del dictado. 3.5.3.- Biográfica. 3.5.4.- Exegética. 3.5.5.- Cronológica. 3.5.6.-De la argumentación. 3.5.7.- Catequística. 3.5.8.- La discusión. 3.5.9.- Del debate. 3.5.10.- Estudio de casos. 3.5.11.- La demostración. 3.5.12.-La experiencia. 3.6.- Diferencia entre métodos y técnicas. 4.- Medios geográficos, económicos y culturales. 4.1.- Conocer el entorno de nuestros deportistas. 4.2.- Como involucro su entorno con la transferencia del conocimiento
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: Pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica. Humanos: Facilitador, personal de logística, público.
Estrategia: Resumen, cuadro comparativo.
Indicadores a Evaluar: 1.- Identifica el perfil del jugador tomando como base las características individuales y colectivas. 2.- Establece las diferencias entre el por qué y el para que enseñar. 3.- Reconoce la importancia de comprensión y libertinaje dentro del proceso de enseñanza. 4.- Describe y diferencia los tipos, métodos y técnicas. 5.- Identifica la importancia del entorno del jugador dentro del proceso de enseñanza.
Responsables: Asociación de baloncesto del estado Mérida y los investigadores (Logística).
Bloque: Desarrollo Metodológico.
Objetivo General del Bloque: Ofrecer al entrenador, conocimientos que le permitan establecer mejoras, en el desarrollo de sus sesiones de entrenamiento.
Objetivo Específicos del Bloque:

1. Lograr adquirir un conocimiento técnico para el desarrollo de las sesiones. 2. Establecer diferencias entre los métodos utilizados de manera empírica y los aprendidos en el bloque. 3. Ofrecer la posibilidad de evaluar al entrenador el proceso que realiza.
Contenidos:
1.- Metodología del entrenamiento: 1.1.- Conceptos básicos y fundamentos. 1.2- Tipos de Metodología. 1.3.- Ciencia del entrenamiento. 1.4.- El rendimiento deportivo 1.4.1.- Objeto y análisis del rendimiento. 1.5.- Preparación del entrenamiento. 1.6.- Elaboración de los objetivos y tareas de acuerdo a la población. 1.7.- Cómo y que evaluó. 1.8.- Retroalimentación y utilización de la misma para convertirlos en resultados. 1.9.- Dirección y regulación del entrenamiento. 1.10.- Carga del entrenamiento. 1.11.- Métodos del entrenamiento. 1.12.- El entrenador como diseñador recreativo de la sesión.
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica. Humanos: Facilitador, personal de logística, público.
Estrategias: Mapas conceptuales y mentales.
Indicadores a Evaluar: 1.- Reconoce los conceptos y tipos asociados a la metodología del entrenamiento. 2.- Define con claridad el objeto y análisis del rendimiento deportivo. 3.- Maneja lo relacionado a la preparación deportiva. 4.- Diferencia los objetivos y tareas de acuerdo a la población a enseñar. 5.- Regula, corrige y evalúa el proceso de entrenamiento. 6.- Incluye la recreación como elemento de la sesión de entrenamiento.
Responsables: Asociación de baloncesto del estado Mérida y los investigadores (Logística).
Contenidos:
1.- Entrenamiento de la Técnica: 1.1.- Concepto y características del entrenamiento de la técnica. 1.2.- Importancia del entrenamiento de la técnica. 1.3.- Diferencia entre el entrenamiento de la adquisición de la técnica y la aplicación de la misma.

1.4.- Organización del entrenamiento de la técnica. 1.5.- Objetivos que busca el entrenar la técnica. 1.6.- Métodos del entrenamiento relacionados con la aplicación de la técnica. 1.7.- Preparación de la coordinación motriz. 1.8.- Como preparar la percepción motriz. 1.9.- Entrenando la mente para la adquisición de la técnica. 1.10.- Condición y capacidad física. 1.10.1.- Proceso biológicos para la adaptación al trabajo físico. 1.10.2.- Métodos para el desarrollo de la condición física. 1.11.- Fuerza y entrenamiento de la fuerza. 1.11.1.- Fuerza y rendimiento muscular. 1.11.2.- Tipos de fuerza. 1.11.3.- Métodos del entrenamiento de la fuerza. 1.11.4.- Planificación y dirección del entrenamiento de la fuerza. 1.12.- Entrenamiento de la velocidad. 1.12.1.- Velocidad, concepto, características. 1.12.2Tipos de velocidad. 1.12.3.- Planificación y dirección del entrenamiento de la velocidad. 1.13.- Entrenamiento de la resistencia. 1.13.1.- Resistencia, concepto y características. 1.13.2.- Resistencia de corta, media y larga duración. 1.13.3.- Resistencia general y especial. 1.13.4.- Fatiga muscular. 1.13.5.- Métodos de entrenamiento de la resistencia. 1.13.6.- Métodos de repetición y control. 1.14.- Entrenamiento de la flexibilidad. 1.14.1.- Flexibilidad, concepto, características.
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: Pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica. Humanos: Facilitador, personal de logística, público.
Estrategias: Discusión, analogías.
Indicadores a Evaluar: 1.- Maneja el concepto y característica relacionado al entrenamiento de la técnica. 2.- Asume la importancia del entrenamiento de la técnica para el desarrollo del jugador. 3.-Establece diferencias entre la adquisición de la técnica y la aplicación de la misma. 4.- Identifica el objetivo del entrenamiento de la técnica en la disciplina. 5.- Reconoce los métodos de entrenamiento usados para la aplicación de la técnica. 6.- Desarrolla estrategias para el entrenamiento de la mente dentro de la aplicación de la técnica. 7.- Define los procesos biológicos que aparecen en la adaptación de los trabajos

relacionados a la condición y capacidad física. 8.- Identifica los métodos para el desarrollo de la capacidad física (fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad). 9.- Planifica y direcciona todo lo relacionado al desarrollo de las capacidades físicas. (Fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad).
Responsables: Asociación de baloncesto del estado Mérida y los investigadores (Logística).
Contenidos: 1.- Entrenamiento de la táctica. 1.1.- Táctica, concepto y características. 1.2.- Rendimiento cognitivo. 1.3.- Memoria y recuerdo. 1.4.- Modelos de pensamiento de la psicología en la acción, relacionadas a la táctica. 1.5.- Objetivos del entrenamiento de la táctica. 1.6.- Periodización –Ciclos. 1.6.1.- Los Periodos. 1.6.1.1.- Pretemporada, competencia, transición. 1.6.1.2.- Nuevas tendencias de la periodización. 1.6.1.3.- Macro ciclo, mesociclo y microciclo. 1.6.1.4.- La fatiga y la recuperación. 1.6.1.5.- Sobreentrenamiento, consecuencias físicas y mentales. 1.6.1.6.- Preparación para la competencia. 1.6.1.7.- Preparación táctica para la competencia. 2.- Que enseñe primero la técnica o la Táctica.
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: Pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica. Humanos: Facilitador, personal de logística, público.
Estrategias: Organizador previo, analogías, mapas conceptuales, preguntas intercaladas.
Indicadores a Evaluar: 1.- Establecer las características y objetivos relacionados con la puesta en práctica de la técnica. 2.- Describe los aspectos asociados al rendimiento cognitivo como elementos para la enseñanza de la técnica. 3.- Maneja conocimientos vinculados a la planificación de los periodos y ciclos del entrenamiento de la táctica. 4.- Identifica los procesos de fatiga y recuperación dentro de la enseñanza de la técnica. 5.- Asume la importancia de una eficaz preparación táctica para la competencia. 6.- Establece que enseñar primero si la técnica o la táctica.

Nota: Delgado y Prado (2016)

Unidad II
Área: Fundamentos Técnico – Táctico del baloncesto.
Objetivo General del Área: Dominar e interiorizar los conocimientos que permitan mejorar los diferentes gestos técnicos relacionados con el baloncesto.
Bloque: Fundamentos Técnicos.
Objetivo General del Bloque: Adquirir y dominar lo concerniente a los fundamentos técnicos del baloncesto.
Objetivo Específicos del Bloque: 1. Desarrollar los conocimientos para mejorar la motricidad en los practicantes de la disciplina. 2. Conocer, analizar y comprender todas las características relacionadas al drible, pase, lanzamiento, rebote y el desplazamiento.
Contenidos:
1.- Motricidad: 1.1.- Orientación en el espacio y lateralidad. 1.2.- Percepción espacio temporal. 1.3.- Coordinación, equilibrio, velocidad, fuerza. 1.4.- La motricidad a través del juego. 2.- Desplazamientos: 2.1.- Movimientos de pies: 2.1.1.- Parada sin balón y con balón. 2.1.2.- Cambios de dirección. 2.1.2.- Fintas de recepción. 3.- El Pase: 3.1.- Posición básica. 3.2.- Pase de pecho. 3.3.- Pase de pique. 3.3.1- Con una o ambas manos. 3.4.- Pase por encima de la cabeza. 3.4.1.- Con una o ambas manos. 3.5.- Pase de béisbol. 3.6.- Pase de faja. 3.7.- Angulo de pase. 4.- El Drible: 4.1.- Posición básica. Con una mano o alternadas. 4.2.- Drible con una mano o alternada. 4.3.- Cambios de ritmo y dirección. 4.4.- De protección. 4.5.- Crossover. 4.6.- Fintas con cambios de dirección. 5.- Lanzamiento:

5.1.- Mecánica de lanzamiento. 5.2.- Lanzamiento en suspensión. 5.3.- Lanzamiento en gancho. 5.4.- Ejecución del tiro libre. 5.5.- Mecánica del doble paso. 6.- Rebote: 6.1.- Importancia de la captura del rebote defensivo y ofensivo. 6.2.- El Bloqueo: 6.2.1.- Directo e indirecto. 6.3.- Captura de la posición. 6.4.- Lectura del Rebote. 7.- Fintas con balón: 7.1.- Sin movimientos de pies. 7.2.- Salida de dribling. 7.3.- Salida en reverso. 7.4.- De pase. 7.5.- De lanzamiento.
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: Pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica, balones de baloncesto, conos plásticos n#9, aros plásticos, pelotas de goma. Humanos: Facilitador, jugadores categoría de formación, personal de logística, público.
Estrategias: Ejemplificación práctica, analogías, preguntas intercaladas
Indicadores a Evaluar: 1.- Desarrolla actividades relacionadas con la orientación, la lateralidad y la percepción espacio temporal. 2.- Elabora actividades recreativas asociadas con el desarrollo motriz del jugador. 3.- Produce acciones prácticas donde el jugador ejecuta movimientos propios del baloncesto con o sin balón. 4.- Reconoce y diseña actividades, donde se manifiesta fundamentos técnicos del baloncesto (pase, drible, lanzamientos, rebote). 5.- Identifica la importancia del poseer una variedad de ejercicios para la enseñanza de los fundamentos del baloncesto. 6.- Incorpora la creatividad en el desarrollo de las actividades asociadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos del baloncesto.
Responsables: Asociación de baloncesto del estado Mérida y los investigadores (Logística).
Bloque: Fundamentación Táctica.
Objetivo General del Bloque: Desarrollar la competencias que permitan comprender, analizar y ejecutar los movimientos propios, relacionados a la defensa y a la ofensiva en el baloncesto.

Objetivo Específicos del Bloque: 1. Discernir sobre las características de los movimientos defensivos y ofensivos. 2. Lograr despertar en cada jugador acciones mentales ante situaciones propias en la parte defensiva y ofensiva. 3. Manejar el apartado, relacionado con el reglamento, que rige las acciones del juego.
Contenidos: 1.- Defensa: 1.1.- Posición básica defensiva. 1.2.- Desplazamientos defensivos. 1.3.- Defensa al jugador con balón. 1.4.- Defensa al jugador sin balón. 1.5.- Defensa lado fuerte y lado débil. 1.6.- Defensa bloque indirecto y directo. 1.7.- Defensiva al pívot. 1.8.- Ayuda y recuperación. 1.9.- Ayuda y cambio. 2.- Ofensiva: 2.1.- Posición básica ofensiva. 2.2.- Ocupar espacios. 2.3.- Pasar y cortar. 2.4.- Cortinas al jugador con balón y sin balón. 2.5.- Pick and Roll. 2.6.- Passing Game. 3.- Aspectos relacionados con la reglamentación: 3.1.- Oficiales del juego. 3.2.- Relación oficiales- entrenador-jugador. 3.3.- Reglamento oficial F.I.B.A.
Recursos: Tecnológicos: Video Beam, laptops, regulador de corriente. Didácticos: pizarra acrílica, marcadores acrílicos, borrador de pizarra acrílica, balones de baloncesto, conos plásticos n#9, aros plásticos, pelotas de goma. Humanos: Facilitador, jugadores categoría de formación, personal de logística, público.
Estrategias: Ejemplificación práctica, analogías, preguntas intercaladas
Indicadores a Evaluar: 1.- Desarrolla tareas asociadas con los aspectos básicos de la técnica a la defensiva y ofensiva, de manera individual y colectiva. 2.- Ejecuta correcciones relacionadas a la enseñanza de los fundamentos tácticos (defensa y ofensiva) de manera colectiva e individual. 3.- Establece la importancia de la enseñanza de los fundamentos tácticos vinculados a la práctica del baloncesto.

- | |
|---|
| 4.- Identifica y maneja las principales reglas contenidas en el reglamento de la disciplina.
5.- Asume la importancia del manejo del reglamento que rige el baloncesto.
6.- Reconoce la trascendencia del papel de los oficiales en el desarrollo de los fundamentos tácticos de la disciplina. |
|---|

Responsables:

Asociación de baloncesto del estado Mérida y los investigadores (Logística).
--

Nota: Delgado y Prado (2016).

Conclusiones

En consecuencia y al haber llevado a cabo el diagnóstico, en el cual se detectó que la asociación de baloncesto, no posee ningún instrumento que ayude o encamine el proceso de formación de los entrenadores que la conforman, situación que pudiera repercutir de manera perjudicial en el proceso de enseñanza y de mejoramiento de la disciplina, al igual que de crear una actitud de desánimo por parte del grupo de entrenadores del estado, al no poder estar en constante crecimiento que les permita dar mejores resultados y sentir mayor pertenencia, tanto a la disciplina como a la asociación, existiendo una necesidad de poder establecer esa guía que ayude a la gerencia de la formación del cuerpo encargado de la enseñanza y dirección del baloncesto en el estado.

De igual manera, al definir la factibilidad de aplicación de la propuesta, se pudo observar que la misma cuenta con la disponibilidad y colaboración del presidente de la asociación de baloncesto del estado, del personal directivo de FUNDEMER, del grupo de entrenadores del estado, instituciones educativas públicas adscritas al ministerio de educación (escuela básica “Gabriel Picón González”, liceo bolivariano “José Nucete Sardi”, liceo bolivariano “Libertador”, liceo bolivariano “Ezequiel Zamora”), así como casa de estudios a nivel superior (Universidad de Los Andes Núcleo Universitario del “Valle del Mocotíes”, Seminario “San Buenaventura”) y profesionales vinculados tanto al mundo deportivo, psicológico y espiritual , de larga trayectoria. Contando también para el logro de la propuesta, de un programa estructurado en diferentes áreas y bloques, que buscan como propósito el poder solventar la necesidad de los entrenadores de poder recibir formación en relación a la disciplina que desarrollan.

Es importante destacar que una de las características que hace a este programa diferente, es la unión de la parte emocional y espiritual dentro del proceso de enseñanza, sirviendo la misma como una herramienta de desarrollo para el deportista, tanto en la parte de la disciplina como en la personal.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Maracaibo Venezuela: Editorial Ediluz.
- Chávez, N. (2003). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo. Venezuela: Universo.
- Crosby, P. (1988). *Dinámica gerencial*. México: McGraw Hill.
- Gómez, C., (2000). *Proyectos Factibles*. Valencia Venezuela: Editorial Predios.

- Guimaraes, J. (1998). Los niños y la formación deportiva. *Revista Entrenamiento Deportivo*. Año 1 , serie 3, octubre, pp. 3-10.
- Hurtado, I. y Toro J. (1998) *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*.(Segunda Edición). Valencia Venezuela: Consultores asociados C. A.
- Landa, Horacio (1976). *Terminología de urbanismo*. CIDIV. Centro de investigación, documentación e información sobre la vivienda. INDEC, México.
- Méndez, C. (2004). *Metodología, Diseño y Desarrollo de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill Educar.
- Orozco, C., Labrador, M., & Palencia, A. (2002). *Metodología*. Valencia Venezuela: Ofimax.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL.

PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS: UNA ALTERNATIVA DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI^[1]

Augusto Jesús Rodríguez Maza

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-Núcleo Maturín
Profesor Asistente en la cátedra de Administración Pública
Maturín-Venezuela.
augustojrm65@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se hace un análisis de la universidad en su evolución histórica en general y particularmente en el contexto latinoamericano y venezolano, se analiza el papel que actualmente le corresponde en el proceso socio-educativo y especialmente el de los proyectos socio-comunitarios. Los proyectos socio-comunitarios posibilitan el logro de una auténtica sintonía entre la universidad, sus integrantes y las comunidades del entorno donde está ubicada; ello se debe a que mediante su implementación, se integran tres procesos sustantivos universitarios: el docente, el investigativo y el de extensión, que le dan pertinencia y se convierten en banderas de la formación de los profesionales que necesita la Revolución Bolivariana para sus objetivos de transformación radical de la sociedad.

Palabras claves: Proceso socio-educativo, Proyecto socio-comunitario, transformación, servicio comunitario, comunidad.

Summary

In the present work does an analysis of the university in its historic evolution itself in general and particularly in the Latin American and Venezuelan context and the paper that at present corresponds to him in the process communal member is examined and especially the one belonging to the projects communal associates. Projects member communal the achievement of an authentic tuning between the university, his members and the communities of the surroundings where she is located make possible; It should to than by means of your implementation, three substantive university processes integrate: The teacher, the investigating and the of extension, that give pertinence themselves and become flags of the formation of the professionals that the Revolution Bolivarian for his objectives of radical transformation of the society needs.

Key words: Socio-educational process, socio-community project, transformation, community service, community.

Introducción

La universidad como institución social dentro de su accionar, debe transformar sus respectivos objetos de necesidades en resultados; ya que en la actualidad se identifica con tres procesos sustantivos: el docente, el investigativo, el de extensión. Según Hernández (1993), “la extensión no es una actividad en sí misma, sino una función universitaria que debe ser concientizadora, crítica y creadora de procesos culturales para la transformación social”. (P.107)

En esta perspectiva, los proyectos socio-comunitarios deben proyectarse como un accionar que se corresponda con los procesos sustantivos universitarios, en especial el de extensión, a fin de tomar en cuenta la realidad de cada una de las partes donde la universidad esta enclavada y mediante esta practica, la institución no estaría de espalda a los problemas de su entorno, sino dando respuestas y posibles soluciones a los mismos.

En el contexto latinoamericano actual surgen interrogantes tales como ¿De qué forma se puede lograr una mejor relación de la educación con la realidad de la sociedad a la que debe servir? ¿Cómo es posible preparar mejor al individuo para enfrentar las dificultades que presenta esa propia sociedad en la cual debe desenvolverse? ¿Qué papel corresponde a la universidad en el mundo contemporáneo como centro transformador y de educación permanente?

Esto constituye una responsabilidad social que debe ser satisfecha y que la universidad está llamada a asumir con la responsabilidad de conservar y desarrollar como una vía idónea para llevar a cabo esa función fundamental.

En el presente trabajo se hace un análisis de la universidad en su evolución histórica en general y particularmente en el contexto latinoamericano y venezolano y se analiza el papel que actualmente le corresponde en el proceso socioeducativo y especialmente el de los proyectos socios-comunitarios.

La Universidad como Institución Social: Perspectivas del Siglo XXI.

Venezuela, con el advenimiento de la Revolución Bolivariana, ha realizado grandes esfuerzos al tratar de transformar la educación universitaria; sin embargo, no tiene correspondencia con la inmensa inversión que se hace en el sistema de educación universitaria. Para superar esta crisis, el gobierno está haciendo extraordinarios esfuerzos creando nuevas instituciones de educación superior tales como la Universidad Bolivariana de Venezuela, las Misiones Educativas como lo son: Misión Sucre, Misión Cultura, Misión Alma Mater, entre otras. Así mismo, se crearon otras carreras conforme a las necesidades de la sociedad. Con esto se busca garantizar el ingreso, prosecución y egreso de los estudiantes de educación superior.

Este intento no se corresponde si no se llega a un análisis del tema sobre la transformación universitaria desde una perspectiva crítica que aborde, no solamente las estructuras formales, sino que plantee la reforma ideológica de todos los sistemas educativos, que tienen la responsabilidad de formar profesionales que el país requiere. Se evidencia entonces un divorcio entre lo que tiene la universidad y lo que debe dar, por tanto, la misma debe adaptarse al contexto histórico, político, económico y social del que se vive en la actualidad.

Indudablemente que a las clases más desposeídas no le era fácil acceder a las universidades, mientras que las clases altas tenían las posibilidades al momento de ingresar. Por lo tanto, el problema no es que los estudiantes ingresen al sistema educativo universitario, sino el interés es de darle respuestas para estudiar en las instituciones universitarias comprometidas, donde superen los esquemas de la educación tradicional de las universidades enclaustradas, excluyentes y “cuyos pensum de estudios son concebidos y ejecutados fuera de contextos comunitarios y de las necesidades sociales más urgentes, con programas que proponen un conocimiento desagregado, fragmentado, unidireccional,

escolástico y poco participativo” (Rodríguez, 2010, p. s/n). En este sentido, esta no sería la solución al dar una respuesta idónea a las necesidades del país al que se pretende transformar en pleno siglo XXI.

El término universidad tiene su origen histórico como centro de estudios superiores en los “que se imparte formación humanística, en cuyo seno se atiende a la formación integral del hombre y promueve por medio de la investigación el desarrollo de la cultura y el progreso, que hayan completado los estudios previos” (Rodríguez, 2010, p. s/n).

Las funciones de esta universidad que surge como centro de formación humanística son múltiples y complejas, se pueden resumir en:

- Cultura superior.
- Formación profesional
- Investigación científica.

Zuluaga (1982) citado por Rodríguez (2010) plantea que hoy se presentan los siguientes problemas:

- Los maestros saben mucho pero no saben enseñar.
- Atomización de los saberes.
- Enfoques centrados en contenidos e información.
- Ejercicio de la profesión trasladada a la enseñanza sin ningún sustento teórico sobre esta.
- Indecisión entre investigación y docencia, teoría y práctica.
- Trabajo rutinario de las asignaturas.
- Modalidades de contratación que impiden que el docente asuma otras funciones fuera de la docencia. Esto puede ser positivo en tanto el docente universitario se dedica por entero a su labor y por tanto, puede cumplir con mayor eficiencia su tarea social; pero conduce en situaciones específicas en que los salarios son insuficientes a tomar decisiones personales en perjuicio de la docencia.
- Carencias en la preparación de los docentes en aspectos de orden didáctico, metodológico.
- Priorización de la docencia como aspecto sustantivo del desarrollo universitario en los criterios de calidad. (p. s/n).

Venezuela, no escapa en la actualidad de enfrentar problemas que son comunes entre universidades latinoamericanas y el mundo, con el tema de la integración en todo el sistema educativo precedente en sus relaciones de dependencia de manera de garantizar la gestión requerida para acometer metas más complejas. Esto implica culminar con el absurdo el divorcio con el resto del sistema.

Esto demanda analizar su propia transformación interna para cambiar las estructuras, como una actividad permanente inseparable de la vida universitaria. La actualización académica es una de las principales funciones autonómicas, involucrando a todos los actores académicos, políticos, gremiales.

Concepción y Características de los Proyectos Socio-comunitarios en la Ley de Servicio Comunitario.

La tendencia de las universidades es a formar profesionales con graves carencias, de menguada competencia profesional. Las universidades hace tiempo vienen desarrollando sus actividades ajustadas en sus tres procesos sustantivos que tienen dentro de su estructura. Sin embargo, obvia la de promover los proyectos socio-comunitarios, ya que no se le presta la atención que requiere, aún cuando esta se encarga de relacionarse con las comunidad para orientarlas en aspectos sobre la cultura, la política, lo social; entre otros.

En este orden de idea el artículo 135 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), establece lo siguiente “(...) Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condición que determine la ley”. Este artículo guarda relación con el 102 del propio texto constitucional, refiriéndose a que la educación tiene por finalidad “(...) desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social (...)”. Todo lo anteriormente expuesto está planteado en los objetivos del Plan de la Patria (Programa del Gobierno Bolivariano 2013- 2019).

Con relación a lo señalado, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, (París 1998), establece que: “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”.

Asociado a esto Arias (2006) indica que: “...Un proyecto es una serie de acciones que deben ejecutarse para satisfacer necesidades o para resolver problemas prácticos, de carácter social o económico. Tales acciones deben tener fundamento en un diagnóstico previo. El proyecto constituye la principal herramienta o instrumento del proceso de planificación”; como está contemplado en la Ley de Universidades y en los reglamentos universitarios.

Es de resaltar el cambio que se ha gestado en este particular, ya que las universidades venezolanas han tomado en cuenta el papel que corresponde al realizar sus actividades sobre proyectos comunitarios dentro de la vida universitaria. Aunado a esto se hace necesario crear un nuevo país donde cambie en lo fundamental el sistema educativo, es decir, es urgente “llevar la revolución de la educación y trabajar en la recuperación de la calidad de vida, vista como preocupación por la dignidad de la persona, por su capacitación para contribuir en la transformación y mejora de la comunidad”.

Por tal razón, hace falta más compromiso del sector educativo universitario y de los encargados de dirigir esta materia para abordar los problemas sociales y dar solución en este sentido a la sociedad en la actualidad.

Otro aspecto importante que establece la *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*, es con referencia a que los estudiantes tienen el deber de realizar actividades comunitarias que vayan en consonancia con aspectos científicos, técnicos, culturales, deportivos, ambientales y humanísticos, empleando sus saberes adquiridos durante la formación académica, para así apoyar al país en el desarrollo de la sociedad venezolana, donde el beneficiario sea la comunidad con el único fin de dar respuestas a problemas específicos.

Al respecto Crespo Marco A. (2010) define en su trabajo *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico* que el proyecto es: “Conjunto de actividades interrelacionadas a ser llevadas a cabo bajo una gerencia unificada, para lograr un objetivo específico, en un plazo determinado mediante la utilización de recursos” (p.1). Es decir, que un proyecto puede ejecutarse en un tiempo y espacio determinado, combinando trabajo organizado, aprovechamiento de recursos y coordinación de esfuerzos, de modo que sus efectos permanezcan en el tiempo y modifiquen una situación que afecta negativamente la vida de un grupo de personas, produciendo cambios favorables para su desarrollo.

Partiendo de las definiciones anteriores un proyecto no es una idea en lo abstracto que se queda en los sueños y posibilidades sino que implica esencialmente una acción sobre una realidad concreta. Además, nos remite tener la necesidad de alcanzar un propósito para cambiar o transformar una realidad y así organizar, planificar acciones para hacer realidad las ideas.

En resumen, los proyectos comunitarios vienen a ser un instrumento indispensable para que las comunidades se apropien de ellos y así poder dar solución a los diferentes problemas y necesidades más importantes que se encuentran en los distintos sectores donde está enclavada la comunidad.

A partir de las aseveraciones de estos autores, se puede inferir que los proyectos socio-comunitarios constituyen función que cumplen las instituciones de educación superior del país, pero se llevan a cabo la mayor parte de las veces de forma aislada a los requerimientos académicos que deben seguir los estudiantes, a pesar de la aceptación que pueda tener entre éstos.

Al respecto, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR 2008) señala que:

La extensión es función esencial de la universidad y tiene como objeto fundamental lograr la interacción de la institución con la comunidad, a través del diálogo de saberes y la construcción de vínculos con la diversidad que nos constituye como pueblo, a fin de impulsar la transformación y autodeterminación comunal, regional, nacional e internacional como lo establece el preámbulo de la Constitución Bolivariana de Venezuela. (p.2)

Aquí se destaca, que la extensión universitaria conjuntamente con los proyectos socio comunitarios, constituyen un potencial que debe ser explotado, pues se reconoce como la “función básica de la misión social que le corresponde cumplir a la universidad, según lo establece la Ley de Universidades, en el propósito de ejercer la función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, en su rol orientador” de la vida del país.

Además, esta definición expresa según Rodríguez (2010), que:

La extensión universitaria y los proyectos socio-comunitarios son una manifestación de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad, tomando como punto de partida que la universidad es una institución cultural que tiene una marcada responsabilidad con la sociedad en la cual se inserta, lo que se concreta en su actuar para el mejoramiento social, económico y cultural como sistema de vida del pueblo, siendo su misión social la de preservar, desarrollar y promover la cultura en la comunidad. (p .s/n)

Este proceso universitario, junto con los proyectos socio comunitarios, se convierten en las vías más eficientes y sistemáticas para que la universidad conjuntamente con la sociedad contemporánea, asuma la aplicación de estrategias para la conservación y desarrollo de su cultura y para lograrlo se deben difundir los “resultados de las actividades académicas desarrolladas, intercambiando experiencias con las comunidades en la búsqueda de alternativas viables y factibles para el mejoramiento de la calidad de vida de la población”. Lo anterior permite afirmar que los proyectos socio comunitarios se proyectan, tanto hacia la comunidad intrauniversitaria como a la extrauniversitaria, ambas deben desarrollarse a la vez, aunque la primera ha de consolidarse para el desarrollo pleno de la segunda de manera que sus potencialidades crezcan y su influencia de interacción con la comunidad sea más amplia y efectiva. Esta proyección incluye las direcciones de la extensión universitaria con los proyectos socio-comunitarios.

La tarea que queda pendiente es la inclusión total de los universitarios en los proyectos y programas que se desarrollen en aras del progreso de la universidad y la comunidad.

Tanto la universidad como la comunidad donde ella se desenvuelve, deben asumir plenamente la responsabilidad del profundo sentido universitario, lo que implica la preparación idónea para el ejercicio de una profesión, la preparación para la vida, para una forma de ser más compatible con la libertad, la honestidad, en fin, con la comprensión de la condición humana.

La proyección de los proyectos socio comunitarios se constituyen en cuestión medular en el redimensionamiento de la universidad vinculando su accionar interno (el diseño, organización curricular, sistema de evaluación, desarrollo profesoral, sistema de ingreso, entre otros.), con su accionar externo, incrementando el compromiso institucional con la sociedad, materializado en la integración de los servicios, la participación activa de profesores y educandos tanto en la identificación de los problemas de la comunidad como en su solución. Se evidencia así la importancia que tienen los proyectos socio-comunitarios para abordar problemas comunitarios basados en la investigación; para de esta manera, dar respuestas a aspectos ambientales, políticos, sociales, productivos, culturales, educativos, entre otros.

Esta interacción requiere de:

- Compromiso y decisión por parte de las instituciones y sus dirigentes.
- Alta motivación y concientización de los objetivos comunes a alcanzar.
- Creación de espacios comunes de interacción intra y extramuros.
- Decisión política de priorizar la integración docencia, servicios e investigación de

forma tal que permita garantizar la calidad de la gestión universitaria.

La Misión Cultura: Una Propuesta Educativa Universitaria para el Siglo XXI.

“La Misión Cultura es una iniciativa del Estado venezolano y del Gobierno Bolivariano que tiene por objeto potenciar la sinergia institucional para incentivar la participación comunitaria” (Misión Cultura). Para lograr este propósito se diseñó un programa académico universitario, bajo Convenio Marco de Cooperación entre el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, “como espacios donde se propician centros vitales de educación permanente, vinculados a las necesidades de formación, investigación y asesoría a cada población” (Idem).

Son centros de educación que poco a poco están generando la pertinencia sociocultural de los aprendizajes y el trabajo compartido con las comunidades, empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Esta nueva perspectiva de la universidad como institución de la sociedad y para la sociedad, la sitúa en una etapa de tránsito de una universidad que se proyecta hacia la comunidad, para convertirla en una universidad enclavada en la comunidad, lo que responde ante todo a los intereses de desarrollo local y a la necesidad de crear condiciones para la utilización más racional de la infraestructura y los recursos existentes en cada uno de los municipios del país, mediante una estrategia para consolidar la identidad nacional, enmarcada en el proceso de descentralización, democratización, y masificación de la cultura venezolana dirigido a la búsqueda del equilibrio territorial, la atención a toda la población y proporcionar alternativas educativas y laborales a amplios sectores de la población.

“La Misión Cultura, tiene el inmenso reto de acceder a la sociedad del conocimiento y enfrentar a la globalización” (id.), y para hacerlo hay que alejar el tipo de educación que coarta el desarrollo del ser humano y en su lugar “establecer una educación emancipadora, que permita la creación original de una ciudadanía liberada y revolucionaria, esencialmente popular” (Id.), con una dinámica más ágil que garantice realmente la mayor inclusión social posible, lo cual permitirá que la educación superior venezolana logre mayor pertinencia en cuanto a la relación entre lo que la sociedad espera de las universidades y lo que las universidades realmente hacen.

Por ello la Misión Cultura tiene como objetivo, el de llevar la educación superior a todos los rincones del país y hacerlo con la calidad requerida y para ello debe lograr la integración de todas sus fortalezas y la utilización eficiente y racional de los recursos existentes en cada territorio. Esto implica la necesidad de asumir la educación universitaria de un modo diferente y transformar el modo de pensar de los involucrados en el proceso educativo universitario. Se trata, en resumen, de una nueva universidad, a la que se le debe dar continuidad y prestar toda la atención para que no desaparezca.

Para asumir este reto de una nueva universidad, se hizo necesaria la preparación de los tutores y facilitadores con alto compromiso social, principios y valores para la labor de facilitar la estrategia que le corresponde desde una metodología de aprendizaje que logre transformar su representación acerca del vínculo universidad-sociedad y el compromiso político-ideológico con la tarea.

El trabajo metodológico constituyó una vía importante para la preparación de los facilitadores por su carácter sistemático, con la flexibilidad suficiente para dar respuesta inmediata a las necesidades. Sólo requiriendo identificar el problema y una adecuada planificación y selección de las acciones para resolverlo y una correcta preparación previa de los sujetos.

En su momento, la Misión Cultura se constituyó en núcleos orientados en el proceso de municipalización siguiendo la concepción propuesta a nivel nacional y atendiendo las particularidades y ubicación geográfica de cada estado, municipio y parroquia, teniendo en cuenta la totalidad del país.

En lo que respecta al estado Monagas, se atendieron directamente los 13 municipios, para un total de 36 ambientes de sistematización atendidos directamente por la Misión Cultura que agruparon a: 987 activadores, 10 facilitadores y 3 Tutores. En este contexto la Misión, tuvo la tarea de preservar, desarrollar y promover la cultura, vista ésta en su sentido más amplio. Según Sojo (2011):

Los activadores y activadoras podrán concretar el logro de las transformaciones directas en su entorno a través de proyectos socio-comunitarios reales, vinculados a la lucha social y al poder popular, es decir, fortalecer los ámbitos de las comunidades en el logro y superación, no solo de sus necesidades, sino el cambio de conciencia donde incide directamente el activador. Este ámbito político se desarrolló dentro de la misión en el mismo momento en que los activadores asumen su compromiso de transitarla, podríamos decir que la Misión cultura es netamente estratégica e impulsa el nuevo hombre y mujer que requiere la revolución. Su enfoque: La educación popular, la educación liberadora. (p. s/n)

Además de estas, el modelo de proyecto no fue solo una estrategia de investigación y aprendizaje; fue en gran medida una estrategia de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestión de cambios.

Por lo tanto, resulta indispensable que las universidades revolucionarias concebida esta como una nueva universidad, esté estructurada en función del desarrollo de procesos, cuya integración permita dar respuesta a la misión antes planteada: lo académico, lo investigativo. Correspondería entonces reflexionar acerca de la forma en que realmente está estructurada la institución universitaria en Venezuela. ¿Responde ésta en su estructuración y organización a tal aspiración?

Conclusiones

Las universidades venezolanas tienen que asumir los retos que impone la nueva sociedad en las condiciones del mundo de hoy, contribuir a los procesos de inclusión, sin afectar la calidad del egresado, entendida no sólo en el plano académico, sino en la preparación del futuro profesional para transformar la realidad natural y social en que se inserta.

Este proceso es complejo, pues hay que desarrollarlo con seres formados en el viejo sistema y que tienen que prepararse para los cambios, lo que implica aprovechar todas las posibilidades que ofrece el sistema socioeducativo para cumplir el rol social de la universidad.

Así mismo las instituciones de educación superior deben garantizar y encaminar que los proyectos socio comunitarios estén dados desde las necesidades verdaderas de las comunidades, brindando al estudiantado asesorías y orientaciones en función del reconocimiento de estos problemas, con el fin de resolverlos para dar respuestas académicas desde el servicio comunitario, con el propósito de valorar los proyectos presentados en los diferentes sectores con el incentivo y participación de los sujetos.

Del mismo modo, la Misión Cultura conjuntamente con el Gobierno Nacional, deben lograr una verdadera integración en beneficio del pueblo venezolano, con logros sociales insertados desde las comunidades, con un verdadero carácter democrático y participativo en la consolidación hacia las organizaciones comunitarias, obviando las individualidades para dar paso a una verdadera integración entre sus actores, partiendo de una profunda valoración del trabajo cooperativo, donde el equipo de sistematización constituya el espacio principal de aprendizaje, ya que a través del dialogo entre sus autores – autoras, se intercambian saberes y experiencias y se construyen conocimientos.

Nota:

[1] En este texto se incorporan ideas que ya el autor había publicado en la *Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*. (2010 No.3 / Julio – Agosto, p. s/n). Artículo: *La Extensión Universitaria: Un reto de la Universidad Bolivariana de Venezuela actual*. Disponible en: <http://www.revista.iplac.rimed.cu>

Referencias

- Araujo, A. (2003) *La Universidad y su compromiso*. Extraído el 23 de julio de 2014 desde <http://www.gestiopolis.com/canales5/eco/roldela.htm>
- Arias, F. (2006) *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2005) *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Gaceta Oficial N° 38.212 del 14 de Septiembre de 2005.
- Brea, J. (2004) *La sociedad del conocimiento y las nuevas universidades*. Estudios Visuales # 2.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453 de fecha 24 de Marzo del 2000.
- Crespo, M. (2010) *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico (Conceptos esenciales y aplicaciones)* Extraído el 24 de julio de 2014 desde <http://es.slideshare.net/Rossy2805/marco-logico-8307702>
- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. (1998) [En línea] http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Fecha de consulta: 19 de mayo del 2005.
- Fundación Misión Cultura. (s.f.). *Manual del Participante*. Caracas.
- Garibay L. (1993) *Calidad, Eficiencia y Pertinencia de la Educación en una Época de Crisis Económica*. Revista Universitas 2000. Volumen 17. N° 1 y 2. Caracas.
- Hernández, A. (2004). *La educación superior en el siglo XXI Humanista*.

Hernández Abreu, A. A. (1993). La Extensión Universitaria como alternativa ante la crisis. En *Educación Alternativa. Materiales del I Seminario Nacional de Educación Alternativa*. Caracas: Los Heraldos Negros y AELAC.

Ley de Universidades. Congreso de la República de Venezuela. (Gaceta Oficial Nº 1429). (Septiembre, 1970).

Ministerio de la Cultura. (S/F) *Convenio Marco de Cooperación (UNESR-CONAC). Misión Cultura- El Pueblo es la Cultura*.

Proyecto de Ley de Educación Universitaria. (2010).

Universidad Nacional Experimental de Guayana. (2014). Obtenido de <http://www.uneg.edu.ve/htmls/?p=institucion/filosofia.html>

Fundación Misión Cultura. (s.f.). *Manual del Participante*. Caracas.

Sojo, M. (27 de Agosto de 2011). *Aporrea*. Recuperado el 07 de Enero de 2017, de Lo que fue la Misión Cultura y lo que es ahora: www.aporrea.org/actualidad/a129180.html

Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEDEG-Granma, CUBA. Vol. IV. Año 2013. Número 5 (Monográfico Especial), Junio. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/download/961/553>

Rodolfo, M. (1972) *Universidad: pasado y presente*. Buenos Aires: Editorial universitaria. ´

Rodríguez Maza, A. J. (2010 No.3 / Julio - Agosto). La extensión universitaria: un reto de la universidad bolivariana de Venezuela actual. *Revista IPLAC Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*. Disponible en: <http://www.revista.iplac.rimed.cu>

Universidad Consejista. (2008) *Órgano divulgativo de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*.

Universidad Nacional Experimental de Guayana. (2014). Obtenido de <http://www.uneg.edu.ve/htmls/?p=institucion/filosofia.html>

Zuluaga, Olga L. (1982). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia.

MODELO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA FUNDAMENTADO EN LA RACIONALIDAD COMPLEJA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE LATINOAMERICANO

Abel Rodríguez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Caracas – Venezuela
abelantonioo@gmail.com

Resumen

Latinoamérica ha estado inmersa en algunos modelos educativos, que en cierta forma han promovido el desarrollo de la región, sin embargo, estos han propiciado el uso irracional de los recursos naturales. Esta realidad nos obliga a replantearnos los actuales modelos, que de alguna manera imponen las pautas sociales, económicas y ambientales en materia de desarrollo, para vincularlos a la sostenibilidad, ahora bien, esta aspiración requiere de la transformación cultural de la sociedad en su conjunto, para lograr este propósito es necesaria la construcción de un modelo educativo fundamentado en la racionalidad compleja, que servirá para transformar los programas de educación en las universidades públicas latinoamericana, en promoción y generación del desarrollo sostenible.

Summary

Latin America has been involved in some educational models, which in some way have promoted the development of the region, however, these have led to the irrational use of natural resources. This reality forces us to rethink the current models, which somehow impose social, economic and environmental standards in development, to link to sustainability, however, this aspiration requires cultural transformation of society as a whole, to achieve this purpose it is necessary the construction of an educational model based on the rationality complex, which will serve to transform education programs in Latin American public universities, in promotion and generation of sustainable development.

Introducción

Desde el surgimiento del hombre este ha buscado la forma de satisfacer sus necesidades, para lograrlo ha hecho uso de los recursos presentes en su entorno, entre los cuales destacan los naturales; con el transcurrir del tiempo el hombre se propuso alcanzar mayores niveles de satisfacción, lo que motivó la revolución industria protagonizado por las universidades, dando así, origen al desarrollo de las naciones; aun cuando esto pueda entenderse como positivo, la praxis de las actuales formas de generación de desarrollo promocionado por algunos modelos educativos, han incentivado al uso irracional de los recursos naturales, teniendo como consecuencia el agotamiento de los mismos y la

producción de desequilibrios climáticos, poniendo en riesgo la vida en el planeta y en consecuencia en la región Latinoamericana.

En las últimas décadas en Latinoamérica se advierte introducir cambios significativos en el quehacer de las instituciones universitarias, con el propósito que estas respondan a las nuevas exigencias de desarrollo sostenible que demandan las sociedades; la forma hegemónica de crecimiento expansionista, que en cierta manera es promocionada por algunos modelos educativos de la región, nos muestran una perspectiva desalentadora en cuanto al uso y la futura disponibilidad de los recursos naturales; esta situación nos obliga a replantearnos los modelos educativos que hemos aplicado hasta nuestros días; estos ineludiblemente deben estar fundamentados en la racionalidad compleja, para lograr el desarrollo sostenible. En este escrito mostraremos el diseño de un modelo de educación fundamentado en la racionalidad compleja, nos pasaremos por la conceptualización de modelo educativo, y su recorrido histórico por Latinoamérica y la visión del modelo propuesto.

Modelo Educativo

Antes de conceptualizar qué es un “*modelo educativo*”, abordaremos previamente los dos términos que lo conforman, “*modelo*” y “*educativo o educar*”; etimológicamente modelo proviene de la palabra italiana “*modello*”, que es un diminutivo de la palabra latina *modus*, su significado hace referencia a “*manera, medida*”. (Diccionario etimológico, 2016). Al respecto, es la representación de ciertas realidades o supuestas realidades que designan un estado de cosa en la medida que es.

Epistemológicamente el término modelo es empleado en varios sentidos, en el mecanicismo es considerado, como la forma de explicación de la realidad, y principalmente la realidad física, ejemplo, “*modelo mecánico*”, en el representativismo, es la forma de representación de alguna realidad u orden de realidades, de cierto proceso u orden de procesos, ejemplo, “*dibujo, plano, maqueta, etc.*”, en el teórico, es la realidad efectiva o supuesta que la teoría trata de explicar, en este caso, existen varias teorías para un modelo y determinar qué teoría explica satisfactoriamente el modelo, asimismo, una teoría que es explicada a través de un modelo. (Ferrater, 1994).

De acuerdo a los sentidos epistemológicos del término modelo antes abordados, para el propósito de este escrito se reviste de importancia significativa el teórico: este busca explicar una realidad efectiva o supuesta formulando teoría, utilizando como instrumento de explicación el diseño de modelo o de modelos, que permitan representar cualesquiera de las anteriores realidades que propone la teoría, con el propósito de conocer e imitar la realidad efectiva o reproducir la realidad supuesta.

La Real academia española (2016) en sus distintas definiciones de modelo establece que es un “*arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo*”; en definitiva un modelo epistemológicamente hablando en el sentido teórico, es una representación teórica que permite explicar una realidad efectiva imitándola y reproducir una realidad supuesta.

Dilucidado el término *modelo*, nos corresponde abordar el de educación o educar, de acuerdo a los elementos que lo componen, este se reviste de complejidad, García (1987) enfatiza que la educación no se refiere a una sola actividad, sino por el contrario, está compuesta por un conjunto de ellas, esto hace que su comprensión sea compleja, sin

embargo, para dilucidar sobre esta característica particular del término, lo haremos en dos perspectivas, la primera, el abordaje etimológico y la segunda, determinar la intencionalidad de la concepción de algunos autores.

Según el Diccionario etimológico (2016) el término educación tiene su origen en la palabra latina *educare, educere, ambas* procedente de la raíz indoeuropea *deuk*, su significado se refiere a *guiar o conducir* en el conocimiento; Castillejo (1994) establece que la educación es un proceso interactivo en que participa el sujeto con sus capacidades propias para desarrollarse (*Educere*) y la influencia que provienen del medio (*Educare*), asimismo, Pagés (1997) afirma que la educación es un proceso en el que intervienen aspectos individuales y sociales.

En el sentido etimológico y la intencionalidad de la concepción de algunos autores; educar o educación, es guiar, conducir o dirigir a una persona o individuo a desarrollar las facultades intelectuales u otras, a través de preceptos y estos en actividades, derivados de un conjunto de conocimientos presente en el medio social donde se desenvuelve.

Hasta este punto hemos dilucidado sobre los dos términos “*modelo*” y “*educativo o educar*” de una forma particular; ahora nos corresponde conjugarlos para conceptualizarlo, en este sentido, un modelo educativo es una representación teórica, diseñado con el objetivo de guiar o conducir a una persona y el conjunto de esta en la sociedad, a desarrollar habilidades, fundamentadas en una corriente de pensamiento o paradigma de la educación o cualquier otro interés.

Por supuesto, la anterior conceptualización es una aproximación. Para obtener una concepción concreta al respecto, y de utilización universal, se deben considerar los múltiples elementos presentes al momento de aplicar el proceso de la educación, la cual la revisten de complejidad, bajo esta perspectiva se requiere el diseño de modelos educativos capaces de responder a tal cuestión, es por ello, la necesidad de profundizar la temática haciendo uso de la racionalidad compleja.

Algunos autores e instituciones sin hacer uso de la racionalidad compleja, han conceptualizado modelo educativo de la siguiente manera; “es la concreción de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Tünnermann, 2008:15), asimismo, la Universidad Autónoma de Yucatán (2003) establece que un modelo educativo “tiende un puente entre la filosofía, valores, y principios institucionales y la prácticas educativa cotidiana”.

En este mismo orden de idea, la Universidad Tecnológica Equinoccial (2008), sostiene que un modelo educativo “es el conjunto de lineamiento generales orientadores del accionar universitario y se expresa en la funciones de: docencia, investigación y vinculación con la colectividad”. Estas tres concepciones tienen en común resaltar los ideales instituciones, que seguramente, distan uno de otros, en la prosecución de este escrito lo abordaremos a detalle, antes de esto, es necesario hacer un recorrido histórico por los modelos educativos en el desarrollo de Latinoamérica.

Breve Historia de los Modelos Educativos Aplicados en Latinoamérica

Por razone de tiempo haremos un recorrido sucinto de estos modelos educativos; en la educación prehispánica una de la organizaciones sociales que existieron fueron los Tupi, el

modelo educativo de lo tupinambá estaba fundamentado en tres aspectos fundamentales; **el primero la valorización de la tradición**, los contenidos sociales y religiosos lo utilizaban como mecanismo de reguardo para posibilitar la conducta y el comportamiento; **el segundo, el valor de la acción**, el adiestramiento de niños y adolescentes estaba vinculado a los deberes y obligaciones del adulto, es decir, aprendían haciendo; **el tercero, el ejemplo**, consideraban el legado de los antepasados y el contenido práctico de las tradiciones, (Fernandes, 1964), en esencia este modelo estaba fundamentado en la imitación y se fortalecía por la observación.

El modelo educativo azteca se fundamentaba en la educación del hogar y la escuela o casa de recogimiento, en los hogares se le enseñaba a los hombres dirigido por los padres el cultivo de la tierra, caza, pesca, etc., y las mujeres guiadas por sus madres a hilar, tejido, entre otras labores domésticas; en la educación escolar existían dos tipos de establecimientos o grupos sociales, el Calmécac, esta era para los hijos de los nobles y los sacerdotes en que se transmitían las doctrinas y los conocimientos de realzada importancia; y el telpochcalli, para los hijos comunes del pueblo en este se enseñaba religión, moral y principalmente las prácticas de guerra, ambos casos estaban bajo el dominio del estado, (Soustelle, 1956), este modelo establecía las clases sociales y preparaba a los hombres para la guerra y a las mujeres para las labores domésticas.

El modelo inca era fundamentado en la selectividad y clasificación de género, solo recibían educación los hijos de los nobles, la escuela masculina era llamada ygchayhuasi, allí se le enseñaban las ciencias (teórico-práctico), religión, lengua, administración, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, etc., la femenina se le denominaba acllahuasi, donde se le enseñaba la religión para que fueran sacerdotisa o vírgenes del sol. (Weinberg, 1981), este modelo era evidentemente clasista y con separación de género.

En el proceso colonizador los anteriores modelos entraron en decadencia, con la llegada de España a Latinoamérica se inicia la obra civilizadora, y se establece el *modelo hispánico*, este influyó significativamente en la vida económica, social y política de la región, es decir, produjo cambios en la alimentación, la forma de cultivar, el estilo de vida por los desplazamientos de la sociedad nativa a lugares aislados, para evitar la opresión española. Con el mestizaje se produjeron cambios culturales importantes; este conglomerado de cosas, marco el establecimiento de un nuevo modelo educativo; en el que se construyeron por primera vez escuelas y universidades invocando el modelo de Salamanca el de la enseñanza, dispuesto así por los papas y reyes, quienes ostentaban el poder colonial. (Weinberg, 1981).

En estas instituciones educativas formales, no se le permitía ejercer la docencia a negro, mulato e indio, sino a españoles cristianos longevos, que supieran leer libros en romance, escribir en letra redondillo grande, mediana y pequeña, saber las cinco reglas de cuentas (sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero, y sumar cuentas castellanas como guarismo; no se aceptaban como matriculados a los penitenciados por el santo oficio o si sus padres o abuelos estuvieran una nota de infamia, no eran admitidos en los colegios y universidades, asimismo, a los negros, mulatos, ni a cualquier género de esclavo. (Weinberg, 1981).

En este modelo educativo se evidencia la distancia de la educación con respecto a la población común, este modelo formal legitimó una sociedad rígidamente estratificada,

convirtiendo así la educación en un elemento de desigualdad social, esta característica lo hace similar a los modelos anteriores.

Otro de los modelos educativo existente en Latinoamérica en el periodo colonial, fue el *lusitano*, este modelo brasileño poseyó rasgos particulares que lo diferencia del español, sin embargo, mantuvo algunos elementos comunes, por ejemplo, el escaso desarrollo de la población nativa. La economía en el modelo lusitano se fundamentaba en el comercio, en esta actividad participaba Portugal como intermediario de la producción manufacturada inglesa; economía que cada vez se hizo dependiente posterior al tratado de Nethuen, uno de los objetivos era el lucro y debilitar al rival imperio español, haciendo avances amenazadores y significativos en las fronteras compartidas por ambos. (Stein y Stein, 1970).

Bajo este modelo se desarrolló una sociedad predominante rural, de monocultivo depredadora del suelo, patriarcal que explotaba sobre todo el trabajo esclavo. El monocultivo azucarero ahogó algunas industrias en especial la de pieles, además, esterilizó la tierra en grandes extensiones para la policultura y la ganadería. (Freyre, 1977). La educación formal estuvo a cargo de la compañía de Jesús (Jesuitas), se convirtió en la orden educadora por excelencia, era gratuita para quienes hacían donativos y contribuciones para el mantenimiento de la orden, la escuela de este modelo no cumplía la función de aprendizaje, no era popular, ni formaba a profesional, solo se desarrollaban actividades culturales, no existían universidades en el territorio brasileño; los estudiantes que ingresaban a las escuelas, eran de estratos económicos altos y de pureza de sangre, este era el único medio que les permitía prepararse para luego ingresar a estudiar en las universidades de la metrópoli de Portugal, logrando de esta manera incorporarse en la burocracia y administración del imperio. (Weinberg, 1981).

El modelo educativo lusitano empleado en Brasil, país perteneciente a la región latinoamericana, estaba fundamentado en el lucro y la acumulación de riqueza, su aplicación motivó el uso irracional de los recursos naturales, afectando principalmente a los suelos, ocasionándoles esterilidad e imposibilitando otras prácticas agrícolas y pecuarias, posiblemente este fue el inicio de la destrucción del medio ambiente en la región propiciado por los modelos educativos.

Posterior al periodo colonial, se inicia el de la *Ilustración*, en este, el modelo educativo estaba fundamentado en las actividades económicas y relaciones sociales, con el propósito de debilitar el rígido tradicionalismo español que imperaba hasta el momento, e incorporar nuevas pautas, valores y forma de vida. Su objetivo principal era concretar las posibilidades del progreso, entendido este para la época, como la secularización de la felicidad y libertad, aunado a esto, procuraba diversificar la economía y su administración. En este modelo se clasificaban las escuelas, las pías, eran escuelas gratuitas de primeras letras que admitían niños sin distinción de raza y sin exigir nacimiento legítimo, las amigas, sostenidas por el ayuntamiento, las municipales, y las lancasterianas. (Weinberg, 1981).

La enseñanza preparatoria era reservada para quienes pudieran desmostar su pureza de sangre, quienes lograban ingresar tenían la exclusividad para iniciar estudios superiores (universitarios), se les enseñaban a los alumnos los mecanismos necesarios para organizar una hacienda, haciendo uso de los recursos naturales, es decir, explotarlos, por ejemplo utilización del suelo para el cultivo de caña de azúcar, tabaco, algodón, añil y cacao, con el

objeto de acumular riqueza y lograr la felicidad a través del establecimiento de industrias para propiciar el comercio y el consumo, sin sujeciones a reglas algunas. (Weinberg, 1981). Es evidente que este modelo educativo propiciaba y pretendía generar progreso, para ello, orientaba su enseñanza a la explotación de los recursos naturales, su industrialización y comercio, con el propósito de acumular riqueza y alcanzar la felicidad, para lograr tal pretensión, era necesaria la inexistencia de reglas o leyes que regularan tales actividades, esta visión o filosofía de progreso dejaba a descripción de los acumuladores de riqueza la utilización de los recursos naturales, ocasionando su uso desmedido.

Luego del modelo educativo de la Ilustración, emerge el emancipador, en el proceso de emancipación latinoamericana la mayoría de los países de la región, se enfrentaron a una disminución de la población por las emigraciones producto a la guerra, además, sufrieron un empobrecimiento por la baja productiva y el uso excesivo de recursos que demandó el conflicto, en este proceso surgieron nuevas clases de dirigentes políticos, sin embargo, las ideas del modelo de la ilustración perduraron y predominaron. (Weinberg, 1981).

Este modelo se enriqueció con algunas innovaciones emancipadoras significativas, particularmente por una nueva visión política en materia educativa, en respuesta a los nuevos principios incorporados, a saber, se le otorgó la participación a todo el pueblo en el quehacer educacional, intentaron eliminar los castigos corporales en las escuelas, la incorporación de la mujer, los indios y otras raza, etc., en la enseñanza, basado en los principio de igualdad, libertad y justicia. (Weinberg, 1981).

En este modelo al perdurar y predominar las ideas del modelo de la ilustración, se continuó con la enseñanza de la explotación de los recursos naturales, su industrialización y comercio, aunque en menor escala, producto a la guerra emancipadora, sin embargo, se prosiguió con el uso desmedido de los recursos naturales.

Seguidamente al modelo educativo emancipador, surgen paralelamente el liberal y el conservador, en el primero, la escuela era concebida como alternativa institucional para la transmitir el conocimiento, valores, actitudes, etc., se consideraban otras instituciones existentes en la sociedad civil para desempeñar el rol educacional, entre estas, la familia, la iglesia, etc., en el segundo, el conjunto de las instituciones se caracterizaban por ser privadas y las consideraban eficaces en la difusión de conocimiento, valores, cultura, etc., a través de sus contenidos fundamentales. (Vázquez, 1970).

Ambos modelos aunque discrepantes en su filosofía educadora, poseían en común, orientar a la educación hacia la producción de materias primera, la industrialización y el comercio, abriendo de esta forma las puertas al consumo, con el propósito de generar lucro y acumular riqueza, a través de la utilización de los recursos naturales. (Vázquez, 1970).

En estos modelos es evidente la explotación de los recursos naturales, en ellos la educación tenía un rol preponderante para tal fin, aunque su intención era plausible en generar bienestar económico y social, sin embargo, con el afán de generar lucro y acumular riqueza motivó el uso irracional de los recursos naturales.

Por consiguiente, posterior al modelo liberal y conservador, se abre paso el modelo popular, este posee como característica particular que lo distingue de lo demás, el establecimiento de la educación gratuita y pública en todos los niveles, en la que garantizaba a todas las persona el acceso a la educación sin distingo alguno, esto fue

amparado constitucionalmente, el objetivo principal de este modelo fue alcanzar el desarrollo económico y social, a partir de las actividades agrícolas y pecuarias. Este modelo copió algunas costumbres norteamericanas y europeas, propias de su desarrollo, en la que se destacan; el consumo excesivo, los placeres opulentos y los lujos fastuosos. (Varela, 1874).

Según el objetivo fundamental de este modelo educativo, era procurar generar desarrollo económico y social, similar al alcanzado en Europa y Norteamérica, los cuales se caracterizaban por el consumo excesivo, para satisfacer sus placeres opulentos y los lujos fastuosos, esta realidad presupone el uso desmedido de los recursos naturales.

Posteriormente al modelo educativo popular, emerge el positivista, este poseía como premisa, el orden y el progreso, lo cual significaba la conquista del hombre sobre la naturaleza, el descubrimiento de nuevos conocimientos, la industrialización, etc., todos estos factores eran conjugados en el modelo como desarrollo, bajo esta premisa capacitaban a las personas en todos los niveles educativos con el objeto de alcanzar el desarrollo, materializado este en un estado de confort, asimismo, se procuraba la acumulación de riqueza lo que le abrió paso al capitalismo en el modelo, bajo la visión de la acumulación de riqueza como sinónimo de progreso, se explotó los recursos naturales para tal fin. (Márquez y Sobrino).

Este modelo muestra características depredadora de los recursos naturales, al intentar conquistar la naturaleza para alcanzar el progreso, es base a esta pretensión, es claro que este modelo propicio el uso irracional de los recursos naturales, en su afán de acumulación de riqueza.

Hasta aquí hemos analizado sobre los modelos educativos en la historia del desarrollo de Latinoamérica, en estos podemos determinar que a partir del modelo lusitano surgido en la colonia hasta el positivista, todos tenían en común el alcance del desarrollo económico y social, a través de la explotación de los recursos naturales; el desiderátum de estos modelos se orientaban al progreso y bienestar social, aunque consideremos esto plausible por su pretensión, sin embargo, se revistió de poca importancia al uso adecuado de los recursos naturales. Dilucidado la conceptualización de modelo educativo y su recorrido histórico en Latinoamérica, nos corresponde abordar la visión del modelo propuesto.

Modelo Educativo Fundamentado en la Racionalidad Compleja

Luego de la revolución industrial se ha arraigado un modelo económico de crecimiento expansionista y hegemónico; el cual muestra una perspectiva desalentadora respecto al uso y disponibilidad de los recursos naturales, esta realidad hace ineludible el replanteamiento de los actuales patrones en materias de desarrollo que hemos aplicado, en definitiva, la humanidad demanda nuevas formas de participación económicas, que incluyan elementos sociales y de sostenibilidad ambiental, capaces de cambiar la lógica de la explotación ilimitada de los recursos naturales, maximización de la producción y las conductas de consumo de la sociedad.

Es imperativo que nuestra sociedad logre entender que el planeta en el cual vivimos posee recursos limitados, y es imposible que responda a la exagerada demanda de nuestro patrón de consumo, bajo esta premisa, algunos autores a partir de la década de los sesenta del siglo XXI, han propuesto un nuevo modelo de desarrollo, distinto al que

actualmente impera, de acuerdo a esta visión surge el informe de la Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo “Nuestro Futuro Común”, conocido popularmente como el informe de la comisión “Brundtland”, en este se redefinió la conceptualización de desarrollo a “desarrollo sostenible” en cuestión señala lo siguiente, “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, a saber, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer las satisfacción de las necesidades de las futuras generaciones” (ONU, 1987:23).

La anterior conceptualización de desarrollo hace referencia a la urgencia que tiene la humanidad de cambiar la concepción o las formas actuales de explotar los recursos naturales, estas deben ser con criterio de racionalidad, solo bajo esta visión podríamos garantizar la sostenibilidad y por consiguiente la vida en el planeta. Ahora bien, dilucidado lo anterior nos preguntamos, cuales son las estrategias para el estudio, comprensión y difusión de este modelo de desarrollo, para que la sociedad lo alcance en su conjunto, ineludiblemente, la educación es una de las facultades humanas que se reviste de importancia por su efectividad para alcanzar esta pretensión.

De acuerdo a lo antes planteado, el exdirector de la UNESCO, Federico Mayor planteó lo siguiente “La clave de un desarrollo sostenible e indispensable es la educación, esta llega a todos los miembros de la sociedad, a través de nuevas modalidades, nuevas tecnologías a fin de ofrecer oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos”. (Mayor, 1997).

Pretender establecer una educación para la “sostenibilidad”^[1] en el contexto latinoamericano, es un asunto complejo y multifactorial, que requiere ineludiblemente la participación científica, esta debe tener como principal elemento de estudio al hombre y el desarrollo sostenible como elemento subyacente a este, al hablar de sostenibilidad nos referimos a la preservación de la vida en el planeta y de manera especial a la especie humana, en esencia, la motivación que impulsa el alcance del desarrollo sostenible es el hombre en sí mismo, la concreción de su bienestar individual y social, en definitiva, esta forma de educación procura disminuir y en lo mejores de los casos erradicar las desigualdades sociales presente en la región.

Por consiguiente esta forma de educación, está orientada al progreso, mediante la difusión del saber a través de la investigación, la creación intelectual, la enseñanza, la difusión de conocimientos, la conservación y la “sustentabilidad”^[2]. Lo antes expuesto representa un reto para el modelo educativo propuesto en este escrito para la región latinoamericana.

En apartados anteriormente, habíamos abordamos tres concepciones de modelo educativo, lo común presentado entre estas, es resaltar los ideales y alcance de los objetivos institucionales particulares, es decir, cada institución universitaria diseña un modelo educativo ajustado a su postura ideológica, corriente de pensamiento y paradigma de la educación que desee materializar, aunque cada universidad debe funcionar bajo el principio de la autonomía en su rol educacional, es necesario que todas respondan a un único modelo educativo fundamentado en las políticas públicas del estado. En este sentido, el modelo debe ser diseñado por el estado con una visión sociopolítica educativa, con el propósito de satisfacer las necesidades de conocimiento de la sociedad para el desarrollo sostenible.

Las actuales pautas para generar desarrollo en las naciones, propuestas por algunos modelos educativos, han provocado un uso irracional de los recursos naturales, ocasionando el agotamiento de estos y cambios climáticos significativos que ponen en peligro la vida en el planeta, es por ello, debemos replantearnos tales modelos; entendida esta problemática, nos urge diseñar modelos que promocionen y materialicen el uso racional de los recursos naturales, es decir, la racionalidad ambiental^[3], garantizando de esta manera, el desarrollo sostenible en las naciones y particularmente en la región Latinoamericana.

Para tal fin, es clara la formación de nuevos profesionales que practiquen la sostenibilidad a la hora de generar desarrollo; estableciendo de esta manera un vínculo entre el ser humano y el medio ambiente, en cualquier contexto socio-económico en el que se desenvuelva, para ello, es necesario el diseño de un modelo educativo impulsado por las universidades públicas latinoamericanas, fundamentado en los tres tipos de racionalidades: Racionalidad teórica^[4] (Saber), racionalidad práctica^[5] (Saber Hacer) y racionalidad ética^[6] (Saber Ser y Valorar), de acuerdo con (Aznar, 2006).

El desarrollo sostenible bajo la visión racionalista y los modelos educativos, ambas son multifactoriales, para entenderlas debemos considerar cada elemento que lo conforman, es decir, dilucidar sobre sus características particulares; esto hace complejo^[7] a bordar la temática, y en consecuencia concretar o materializar el desiderátum, en nuestro caso particular, diseñar y aplicar apoyado por la políticas públicas un modelo educativo que promocióne el desarrollo sostenible bajo la visión antes mencionada.

En este sentido, el modelo educativo que proponemos fundamentado en la racionalidad compleja^[8], siguiendo ambos pensamientos, responde a lo siguiente; relacionar los múltiples elementos presentes en el proceso educativo, los del desarrollo, los tres tipos de racionalidades, la sociopolítica educativa, a la vez, incorporar lo concreto de cada elemento en una totalidad, siguiendo el principio de regulación del desorden al orden, estableciéndolos en unión, partiendo de lo local a lo global, alcanzando de esta manera la construcción del conocimiento entretejiendo los elementos, propiciando así la interrelación y la organización, con el objetivo de promocionar, y en consecuencia generar sostenibilidad.

En consecuencia, este modelo educativo fundamentado en la racionalidad compleja, tomando las consideraciones anteriores, permitirá a través del pensamiento racional develar la complejidad que reviste; la generación del desarrollo sostenible, la utilización de la educación universitaria como mecanismo de transferencia del conocimiento y la sociopolítica educativa, es decir, las incertidumbres, las complicaciones, las contradicciones, etc., propias de la temática, asimismo, racionalizar complejamente en este modelo, es observar más allá de lo aparente; es constituir los elementos presente en un todo.

En concreto, la aplicación de este modelo educativo, nos permitirá alcanzar el desarrollo sostenible en Latinoamérica, propiciando de esta manera, el uso racional de los recursos naturales con el propósito de prevenir el agotamiento de los mismo, erradicación de la contaminación medio ambiente, el restablecimiento del orden climático, la preservación de la vida en el planeta, el bienestar de los habitante de la región expresado en la calidad de vida, etc.

Conclusiones

Este modelo educativo fundamentado en la racionalidad compleja, nos permitirá replantearnos los conocimientos constantes que rigen las actuales pautas en la generación de desarrollo de las naciones, es decir, repensará el saber existente para propiciar un cambio hacia el desarrollo sostenible.

Este modelo reformará la educación en las instituciones educativas universitarias Latinoamericana, generando cambios en el pensamiento humano en promoción al desarrollo sostenible.

Este modelo en su carácter racional complejo, abordar todos los programas o carrera académica a nivel superior utilizando como mecanismo de acción las políticas públicas (sociopolítica educativa), esto garantizará su influencia en las áreas económicas y social de la región.

Este modelo al desarrollar un pensamiento racional complejo en los profesores y estudiantes universitarios de la región, les permitirá entender a profundidad la realidad del desarrollo sostenible.

Notas:

1.- El término sostenible y sustentable la mayoría de los autores lo usan indistintamente por considerarlos sinónimo, sin embargo, ambos tienen origen etimológico distintos, es decir, presentan diferencia, aunque al parecer resulten semejantes. El término *sostenible* proviene de la raíz latina *sustinere*, que significa, “sostener, mantener, sustentar”, los cuales hacen referencia a mantenerse o permanecer en el tiempo, asimismo, el vocablo inglés *sustainable* añade otro significado como “soportar y tolerar”. De acuerdo a lo antes expuesto, es usado el epíteto “sostenible” en lugar de “sustentable”.

2.- El término sustentable tienen su origen etimológico en la raíz latina *sustentare*, que significa, apoyar, sustentar, defender, favorecer, cuidar, alimentar. El verbo *sustento*, *sustenta*, *sustentare*, es un frecuentativo intensivo del verbo *sustineo*, *sustine*, *sustinere*, que hace referencia a sujetar, soportar, sostener, aguantar. La palabra es compuesta por el prefijo “sus” o “subs”, por debajo, y el verbo *teneo*, *tenes*, *tenere*, la cual se refiere a sujetar, agarrar, poseer, dominar. En concreto, la definición etimológica de esta palabra es que se sujeta o agarra por debajo, que se sustenta o alimenta.

3.- “Plantear algunas ideas desde una visión crítica de la racionalidad económica dominante, y avanzar una propuesta para construir otra economía fundada en una racionalidad ambiental”. (Leff 2008:24).

- La racionalidad ambiental fundamenta la construcción de una economía sustentable racionalmente productiva con ética y pensamiento creativo que apertura un futuro sostenible. (Leff 2008).

- La racionalidad ambiental permite construir un mundo sostenible y abrir un futuro viable para la humanidad (Leff 2008).

- La racionalidad ambiental desconstruye la forma tradicional de círculo cerrado, unitario y universal del mercado y lo apertura a una relación infinita de cultura y naturaleza. (Leff 2004)

4.- La racionalidad Teórica (Saber) permite la aplicación del conocimiento científico, en particular procura la mejora de las prácticas educativas orientadas para la sostenibilidad, esta racionalidad se caracteriza por el surgimiento de renovadas y nuevas conceptualizaciones de la ciencia, que trasciende la objetividad dispersa producto de los análisis sintetizados del enfoque analístico y mecanicista, para ofrecer propuesta epistemológicas desde explicaciones multidimensionales y comprensivas, que

permitan el coexionamiento interdisciplinario de los fenómenos naturales, socio-económicos y culturales del medio ambiente y el desarrollo. (Aznar, 2006).

5.- La racionalidad práctica (Saber Hacer), debe facilitar la adquisición de un nuevo conocimiento desde los materiales de la experiencia, la cual debe estar proporcionada a través de la aplicación del conocimiento científico en las distintas áreas de actuación, la identificación práctica de la educación para la sostenibilidad no es viable o factible sin una conjugación con la teoría; bajo este enfoque, la educación necesita el análisis de un saber reflexivo para hacer, y al mismo tiempo un hacer reflexivo para saber. (Aznar, 2006).

6.- La racionalidad ética (Saber Ser y Valorar) está deberá generar cambios en nuestras concepciones mentales sobre las realidades basado en un nuevo sistema ético; la conjugación teórico-práctico en el área de la educación para la sostenibilidad no solo nos lleva a saber y hacer, sino que, “en la medida que actuamos guiados por motivos queridos que tienen que ver con sistemas de valores colectivos, también apela a un tipo de formación sobre valores, es decir, a un tipo de saber de carácter ético; es decir; a compromiso que orientan la acción” (Gimeno, 1998:56).

7.- La complejidad es el principio regulador que nunca pierde de vista la realidad del tejido fenoménico donde nos desenvolvemos, que a su vez constituye nuestro mundo, aun cuando este sea enorme podemos tratar de gobernarlo a través de nuestras regulaciones. (Morin 1990). Así mismo, plantea, la complejidad busca las relaciones inter y retro de las acciones entre los fenómenos y su contexto, la reciprocidad de las relaciones entre el todo y las partes, cómo un cambio local afecta el todo, y cómo un cambio en el todo afecta lo local o las partes.

8.- La racionalidad compleja es el reconocimiento de la subjetividad y la búsqueda de la objetividad, la concreción de un todo organizado, de lo complejo a lo singular y simple de un todo, la armonía en el trabajo de los elementos de un todo; “es el desarrollo autocritico de la tradición crítica que no solo reconoce los límites de la racionalidad, sino también los peligros siempre renacientes de la racionalización, es decir, de la transformación de la razón en su contrario; es el desarrollo de una razón abierta, que sepa dialogar con lo irracionalizable” (Morin 1994: 191). Asimismo, es la ampliación de la racionalidad, que permite cartografiar las conexiones propias, de los fenómenos complejos, multidimensionales, contextuales y globales. (Hizmeri, 2011).

Bibliografía

- Aznar Minguet, P. (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco del espacio europeo de la educación superior. En A. Escolano Benito, Educación superior y desarrollo sostenible. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillejo, J. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado, en Castillejo, J., Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J., Teoría de la Educación, Madrid, Taurus.
- Fernandes, F. (1964) “Aspectos da educação na sociedades Tupinamba”.
- Ferrater, (1994). Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel.
- Freyre, G. (1977) Casa-Grande y Senzala introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil, trad. de Benjamin de Garay y Lucrecia Manduca. ONU. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland): Nuestro Futuro Común.
- García, C. (1987). Apuntes de Teoría de la Educación, Salamanca, Universidad de Salamanca,
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- Hizmeri, J. (2011) Paradigma de la complejidad como ideal de racionalidad transclásico. Revista Pequén. Vol. 1, N° 1, 27- 37, Escuela de Psicología, Universidad del Bio Bio
- Leff, E. (2008), Discursos sustentable. Ambiente y democracia, México, Siglo XXI Editores.

- Leff, E. (2004), Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza, México, Siglo XXI Editores.
- Márquez y Sobrino. La evolución de las concepciones y de las realizaciones pedagógicas en América Latina. Stein, S y Stein, B. (1970). La herencia colonial de América Latina, trad. de Alejandro Licona, Ed. Siglo XXI, México.
- Mayor, F. (1997) UNESCO.
- Morín, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, Edgar (1994) El Método III. El conocimiento del conocimiento, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Editorial Gedisa.
- Pagés, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio", en Investigación en la escuela, núm. 31.
- Soustelle, J. (1956). La vida cotidiana de los Aztecas, trad. de Carlos Villegas, F.C.E., México.
- Tünnermann, C. (2008). Modelos educativos académicos. Editorial Hispamer. Nicaragua
- Universidad Autónoma de Yucatán, (2003). Modelo Educativo y Académico, Mérida, Yucatán, México.
- Universidad Tecnológica Equinoccial, (2008). Modelo Educativo y Pedagógico. Quito, Ecuador.
- Varela, P. (1874) La educación del pueblo, Montevideo, "escrita en carácter de informe a la directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular" y la Legislación escolar, Montevideo, 1876 -"escrita para fundamentar un Proyecto de Ley de Educación Común, formulado durante el gobierno de Latorre.
- Vázquez, J. (1970). Nacionalismo y educación en México, El Colegio de México.
- Weinberg, (1981). Modelos educativos en el Desarrollo Histórico de América latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Referencias Electrónicas

- ¹Diccionario etimológico. (2016). [Página Web en Línea]. Disponible: <http://etimologias.dechile.net/?modelo> [Consulta: 2016, junio 13].
- ²Real academia española. (2016) [Página Web en Línea]. Disponible: <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1> [Consulta: 2016, junio 13].
- ³Diccionario etimológico. (2016). [Página Web en Línea]. Disponible: <http://etimologias.dechile.net/?educar> [Consulta: 2016, junio 13].

UNA ESCUELA QUE APRENDE DESDE LO SENSIBLE DEL NIÑO Y SU SEXUALIDAD

Sofía Chacón

Equipo de Integración Social
Zona Educativa del Edo. Anzoátegui
sofiabienestarysalud@hotmail.com

Resumen

Somos seres sexuados en comunicación con el mundo. En nuestra sexualidad integramos elementos físicos, psicológicos y sociales. A través de la historia, la escuela ha estado influenciada por una educación de la sexualidad marcada por mitos, que traen consigo significados que imponen una cultura de lo prohibido y lo pecaminoso. La sexualidad en los espacios educativos debe ser confrontada de forma seria y bajo criterios que puedan aproximar al niño y al adolescente a una toma de conciencia acerca de su sexualidad como expresión de amor, respeto, equilibrio corporal, del sentir de emociones y sentimientos propios de su sexualidad. Los padres y docentes están llamados a asumir posturas ante las preguntas e interrogantes de niños, niñas y jóvenes, y romper como adultos con las ataduras presentes en su propia cultura formativa en cuanto a la sexualidad y así no condenar la sexualidad humana. Una narrativa verdadera y sincera de la sexualidad implica la formación de padres y maestros que reconozcan la sexualidad como algo espontáneo y muy propio de cada ser humano.

Palabras Claves: Sexualidad, Educación sexual, Niño, Sensibilidad

Abstract

We are sexed beings in communication with the world. In our sexuality we integrate physical, psychological and social elements. Throughout history, the school has been influenced by an education of sexuality marked by myths, which bring with it meanings that impose a culture of the forbidden and the sinful. Sexuality in educational spaces must be confronted in a serious way and under criteria that can bring the child and the adolescent closer to an awareness of their sexuality as an expression of love, respect, body balance and the feeling of emotions and feelings of their own sexuality. Parents and teachers are called to take positions about the questions of children and young people, and break as adults with the ties present in their own formative culture in terms of sexuality and thus do not condemn human sexuality. A true and sincere narrative of the sexuality involves the formation of parents and teachers who recognize sexuality as something spontaneous and very characteristic of every human being.

Keywords: Sexuality, Sex education, Child, Sensitivity

Introducción

Somos seres sexuados en comunicación con el mundo. La sexualidad forma parte de todo ser humano y no puede ser negada, obviada o ignorada. Nuestra sexualidad guarda una estrecha relación con nuestros sentimientos y nuestro sentir, transversada e impregnada por el conjunto de elementos biológicos, psicológicos, culturales y sociales que constituyen a todo hombre o mujer. El florecimiento de la sexualidad “depende de la

satisfacción de necesidades humanas primordiales como son: el deseo de contacto, de intimar, de lograr placer, ternura, amor y también de la necesidad de desarrollarse plenamente como ser sexuado” (Robles, 2015), potenciándose de esta forma, el bienestar individual, interpersonal y social de la persona.

Ante esta realidad, es importante hacernos algunas preguntas ¿Es necesaria una educación sexual para la formación integral del ser? ¿Son la familia y la escuela, las encargadas de la formación para una sexualidad plena y responsable? ¿Será necesario plantearse la formación de la sexualidad desde una lógica del amor corporal y el sentir? Estas interrogantes serán el punto de partida para plantear reflexiones teóricas acerca de una escuela que aprende de sexualidad, de la sensibilidad y del niño.

Formación y sexualidad

Si problematizamos la enseñanza instituida en la escuela, nos encontramos una racionalidad dominante consustanciada con lo técnico, lo instrumental y el cumplimiento de normas, donde lo válido es lo aprendido, lo dado; por lo tanto, la escuela parte de la norma instaurada, sin importarle lo que se piensa y lo que se siente como ser. Entonces, si somos seres conformados por puros sentimientos y pasiones ¿cómo vivimos una formación escolar instituida que anula a un ser que siente, piensa, reflexiona y padece? Esta interrogante nos lleva a pensarnos desde nuestra subjetividad en relación con otras subjetividades, estas relaciones se dan en nuestro mundo de vida y en presencia de una escuela que fue instituida desde sus inicios bajo una lógica que anula los sentimientos. Es insostenible la idea de una escuela donde no caben los sentimientos, ni lo que se piensa, si los seres humanos somos sentimientos, pasiones, desamores, contradicciones, muerte, amor y sexualidad.

Entramos entonces en un campo de la formación educativa como lo es la enseñanza de la sexualidad, llena de sentimientos propios de todo ser humano, pero que es mutilada y contradictoria para la misma institución educativa formadora de un hombre integral, libre y equilibrado. Nos encontramos ante un proceso educativo que prescinde de las peculiaridades de la vida, de los sentimientos, de lo que somos, por lo tanto, la educación de la sexualidad debe fundamentarse en el reconocimiento de nuestro ser, enseñanzas morales, en una buena comunicación y en el amor que nos lleve a la comprensión del niño y que ellos se sientan comprendidos.

De acuerdo a Torres y Castillo (2010):

La sexualidad se comienza a estructurar desde el mismo nacimiento, tiene una base multifactorial ya que intervienen en su desarrollo elementos biológicos, psicológicos y sociales. Desde la niñez se reciben e interiorizan hechos sociales (sexuales o no) acorde al medio donde se vive, los cuales son transmitidos, principalmente, por las figuras de apego. (p.25)

En este sentido la sexualidad es la expresión integral de los individuos como seres sexuales en una sociedad, cultura y tiempo determinado. Es el modo de comportarse, comunicarse, sentir, pensar, expresarse y relacionarse con los demás. Sobre la sexualidad, la Organización Mundial de la Salud (1975), dice que:

La salud sexual es la integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexuado, por medios que sean positivamente enriquecedores y potencien la personalidad, la comunicación y el amor. Presenta decisiva importancia, desde este punto de vista, el derecho a la información sexual y el derecho al placer.

Se puede entender entonces a la sexualidad como parte esencial para el desarrollo y ajuste de la personalidad, que nos define y permite reconocernos como seres sexuados. La sexualidad en todo niño despierta interés por su cuerpo (asombro, descubrimiento, interrogante y búsqueda) y está en estrecha relación la autoestima y el desarrollo pleno de la personalidad.

La escuela, la sexualidad y el niño

Reflexionando acerca de la Escuela y la Sexualidad nos encontramos que a través de la historia la escuela en sus prácticas ha estado influenciada por una educación de la sexualidad marcada por mitos y tabúes que traen consigo significados que imponen una cultura de lo prohibido y lo pecaminoso. La familia y la escuela como instituciones representadas por padres y maestros no afrontan las múltiples problemáticas ante la educación sexual de niños y niñas en edad escolar, no atienden a interrogantes planteadas, haciendo oído sordo a las preguntas, inquietudes, experiencias y vivencias que recorren los pasillos y las aulas de clase acerca de la sexualidad, creándose espacios para una contracultura llena de distorsiones, carente de información, represiones distorsionadas, control, valoraciones erradas, malas interpretaciones y vacíos que niegan lo propio de la sexualidad desde el amor, lo auténtico, lo espontáneo, lo sutil, lo hermoso y lo bello de los sentimientos que se configuran en la sexualidad infantil sana y para el equilibrio del ser.

La sexualidad en los espacios educativos debe ser confrontada de forma seria y bajo criterios que puedan aproximar al niño y al adolescente a una toma de conciencia acerca de su sexualidad como expresión de amor, respeto, equilibrio corporal y del sentir de emociones y sentimientos propios de su edad y sexualidad. Debemos recordar que la sexualidad forma parte de nuestro cuerpo y de nuestra existencia y es determinante en toda relación que establecerá en niño a futuro con otras personas.

La formación de la sexualidad se inicia con el nacimiento, y solo desaparece con la muerte, pues el ser humano es un ser sexuado durante toda su vida, a este proceso paulatino, diario, continuo le es ineludible la interacción entre lo fisiológico y lo sociocultural. Para Masters, Johnson y Kolodny (1987) la sexualidad está representada por una dimensión de la personalidad que no comprende solamente actitudes eróticas, lo que refleja que la sexualidad forma parte de la personalidad, entendida como una dimensión compleja que no puede ser entendida como algo rígido y acabado, la sexualidad es dinámica, flexible, abierta a las influencias externas del medio y a los propios procesos internos de la persona.

Para Corrales (2016)

Las actitudes mencionadas, generalmente conforman la diversidad de experiencias normales, comunes y frecuentes surgidas en la vida intra-escolar y extra-escolar comunitaria, solo que suelen ser objeto de

repudio, represión, intolerancia, castigo, falta de respeto e indisciplina; y en algunos casos han traído consigo citaciones de padres y representantes o en su defecto la expulsión escolar. En tal sentido, el aspecto sexual debe y necesita ser educado con naturalidad sin que el escolar sea reprimido, atemorizado y estigmatizado.

La sexualidad debe ser vista como una dimensión de nuestro cuerpo, que nos permite establecer comunicación con nosotros mismos y con los demás. Desde ambas experiencias o comunicaciones, el Ser puede expresarse o inhibirse. Por lo tanto, las relaciones sociales juegan un papel determinante en las particularidades constituyentes de la sexualidad del niño o niña, ya que cada ser lo experimenta de distintas formas.

En este mismo orden de ideas Peñaloza (2013) afirma que:

En la vida cotidiana la sexualidad cumple un papel muy destacado ya que, desde el punto de vista emotivo y de la relación entre las personas, va mucho más allá de la finalidad reproductiva, de las normas o sanciones que estipula la sociedad.

Lo más importante es entender que la sexualidad abarca la afectividad, la comunicación, la persona misma y que para Glaser y Frosh (1997) quienes comparten las ideas de Freud:

La sexualidad se da en todas las edades de la vida, aunque con diversas manifestaciones en cada una de ellas y algo todavía más importante; la sexualidad infantil es el germen, la prefiguración de lo que va a hacer la sexualidad adolescente y adulta. (p.5)

Entonces la sexualidad infantil es la base de toda sexualidad. Lo que va a ser en el futuro la sexualidad de una persona adulta, estará marcada por la forma como se ha vivido la sexualidad en el período de la infancia, siendo un ejemplo fundamental la relación de amor y convivencia de los padres. Un aspecto de tal importancia merece la atención de padres y educadores.

La sexualidad y el niño

Cuando se habla de la sexualidad y el niño pareciera que entráramos en un mundo complejo y sin salida, donde la palabra como expresión, no tiene expresión, donde padres, representantes y docentes practican el silencio ante preguntas sin respuestas, quedando las interrogantes en el aire y en el tiempo. Esto es lo que recordamos generalmente de nuestra infancia, preguntas e inquietudes que afloraron y que quedaron sin respuesta alguna. Es posible que los adultos expresen ¡Qué niño tan preguntón! ¿Quién te dijo eso? ¿Por qué preguntas esas cosas?

La realidad descrita anteriormente pareciera persistir hasta nuestros días, lo que quiere decir, que mantenemos el tema de la sexualidad como algo ajeno a nosotros mismos, a nuestro cuerpo, a nuestra vida y a la existencia misma. Es decir, soy pero no existo desde mi intimidad, desde mi ser impregnado de mi propia sexualidad. Esta es la información transmitida al niño (a) olvidando que la sexualidad es determinante en la infancia para la formación de todo hombre y toda mujer.

Abordar la sexualidad desde las experiencias de cada niño y niña posibilitaría la socialización con docentes y padres, potenciándose un verdadero aprendizaje de vida, en una verdadera reflexión desde lo sentido y lo vivido. Es promover un ambiente

estimulante para hacer un conversatorio del mundo experimentado desde la niñez, recordando en todo momento que es un período de crecimiento y que los niños deben ser protegidos, no deben ser violados con información y formación no apropiada al nivel de madurez, dejando a su vez que los niños sean niños y experimenten su niñez, pero a la vez atentos a las inquietudes, miedos, temores, sobresaltos, penas, placeres, sensaciones, para así aproximarnos progresivamente a respuestas honestas y aclarar cualquier situación; toma de conciencia hacia la sexualidad, como expresión de vida y del ser de todo niño y niña.

Educación de la Sexualidad: Niño, Familia y Escuela.

Con respecto a la Sexualidad, Niño, Familia y Escuela, existen diversidad de enfoques que han aportado posturas teóricas desde diferentes perspectivas en lo que respecta a la sexualidad como parte integral de la vida misma del ser humano.

El aprendizaje de la sexualidad, es responsabilidad compartida de la familia y la escuela. Ambas deben ampliar la base de relación con los hijos (niños, niñas y adolescentes). Esto es necesario para la comunicación normal y natural de la educación sexual, en la que se emplee tanto el lenguaje teórico científico como el lenguaje del mundo vivido, como práctica cotidiana que a su vez sirve de referente de significados para dejar de ver la sexualidad como algo punitivo, sucio, pecaminoso o como instinto animal, sino concebirlo como algo natural.

Es muy común que las personas crezcan sin hablar poco o nada sobre sexualidad, menos aún hablar de amor, y mucho menos hablar del deseo corporal, de cómo ponerlos en práctica, el cómo articular y cumplir con la necesidad de ser amados, maneras de abordar el sexo y aprender a querer y respetar el cuerpo, son temas poco abordados por padres, representas y docentes que manifiestan en todo momento no ser especialistas en el área.

Por consiguiente, plantea Colorado (2003):

Se requiere de una preparación suficiente por parte de los padres y educadores para la debida información progresiva, gradual y con base a la verdad para ayudar a los hijos y alumnos a formarse, asumiendo con ilusión positiva su sexo y sus relaciones psicoafectivas. (p.35)

Los padres y docentes están llamados a poner en práctica una pedagogía del acompañamiento que resalte el amor, la palabra, el asombro y las interrogantes en los niños(as) y romper, ellos como adultos, con las ataduras presentes en su propia cultura formativa en cuanto a la sexualidad infantil y evitar así, condenar la sexualidad humana.

Reflexiones

Una narrativa verdadera y sincera de la sexualidad infantil implica la formación de padres y maestros desde una pedagogía del acompañamiento y del amor, que dé respuesta al descubrir y al asombro de cada niño.

Los padres y docentes deben dar respuestas honestas y sencillas que no violenten la inocencia del niño.

Los padres deben hablar con sus hijos para comprenderlos y que ellos se sientan comprendidos.

Los padres y maestros deben abrirse a su historia de vida, desde sus sentimientos, emociones, pensamientos, errores, concepciones equivocadas, mitos, represiones,

amores, ilusiones, conductas fisiológicas, conductas fisiopatológicas o disfuncionales, que los aproximen al abordaje de la sexualidad infantil desde la pedagogía del amor y la sensibilidad.

Ver la sexualidad desde la singularidad que constituye a cada ser (niña o niño) y que anuncia la configuración de lo afectivo, lo sensible, el tacto, lo bello del amor y el sentimiento entre el hombre y la mujer.

Referencias

- Colorado, A. (2003). *Educación de la Sexualidad y del Amor en la Familia y en el Colegio*. [Resumen]. Iglesia Nivariense, 4 (35), 2-2.
- Corrales, Wendy. (2016). Educación y salud sexual: teórica educativa para una sexualidad sana e integral en educación media general. UNERG. Disponible en: <http://haciendocienciaunerg.blogspot.com/2016/07/educacion-y-salud-sexual.html>
- Glaser, D. y Frosh, S. (1997). Abuso sexual de niños. Editorial Paidós. Argentina
- Masters, W., Johnson, V. y Kolodny, R. (1987). La sexualidad humana. Vol. 1: la dimensión biológica. Grijalbo. Barcelona
- OMS. (1975). Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud. Serie de informes Técnicos 572. Ginebra.
- Peñaloza Páez, J. (2013). *Sexualidad*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/25/abuso-sexual.html
- Robles, Alba. (2015). *Aportaciones de la perspectiva de género en la salud sexual de las mujeres discapacitadas*. Alternativas en Psicología. Año XVIII. Número Especial de Mayo. México.
- Torres, L. y Castillo, J. (2010). *Criterio de madres sobre la sexualidad de sus descendientes con parálisis cerebral*. Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación 2(1):24-33

LA FORMACIÓN DEL ECONOMISTA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Nelson Ramón Montenegro Echenique
Universidad de Oriente – Núcleo Monagas
montenel34@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone el problema de la formación del economista en las universidades venezolanas. Se trata de la formación de un profesional integral, con conocimiento de los principales problemas económicos que afecta a la sociedad en su conjunto. En la actualidad se observa que el proceso formativo del economista pareciera no trascender el enfoque puramente matemático apartado de una formación con base en las ciencias económicas con sentido humano. Se plantea el problema también de la formación dentro del ámbito exclusivamente positivista, sin que se incorporen elementos cualitativos relacionados con la moral, ética y valores, buscando humanizar el pensamiento crítico del economista. También se reflexiona en torno al papel que desempeña el docente universitario que imparte enseñanza de temas económicos, y para finalizar concluimos que el economista debe tener una formación más humanista, cursar materias relacionadas con la sociología, psicología y antropología, con elevado contenido de sensibilidad social.

Palabras claves: Formación, Sensibilidad, Economista, Educación, Social, Positivismo.

Summary

The present article exposes the problem of the formation of the economist in the Venezuelan universities. It is about the formation of an integral professional, with knowledge of the main economic problems that affects the society as a whole. At present it is observed that the formative process of the economist does not seem to transcend the purely mathematical approach apart from a formation based on the economic sciences with a human sense. The problem also arises of training within the exclusively positivist field, without incorporating qualitative elements related to morality, ethics and values, seeking to humanize the critical thinking of the economist. We also reflect on the role of the university teacher who teaches economic topics, and to conclude that the economist must have a more humanistic training, study subjects related to sociology, psychology and anthropology, with a high social sensitivity.

Key words: Education, Sensitivity, Economist, Education, Social, Positivism.

La Sensibilidad Social del Economista y su Entorno

En la formación del economista, se debería articular el conocimiento económico con las realidades sociales constituidas por el entorno de las actividades humanas, esto es: por la interacciones de las personas que se influyen recíprocamente en la sociedad donde conviven día a día, en el marco de la problemática que afecta el quehacer del ser humano en lo que se refiere a lo social, político y cultural de su hábitat, siempre orientado en un ambiente ético y humanista. Solo en esta medida se puede lograr que el mismo sea un actor clave en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de la sociedad,

siempre dentro de una sensibilidad social que posibilite un mundo con un bienestar colectivo y equitativo para todos.

Por tal motivo la importancia del economista en el ejercicio de su profesión, debe tener una formación que posibilite la eficiencia económica como elemento fundamental de su quehacer profesional, buscando el bienestar social en el entorno donde desempeña sus funciones, todos estos aspectos se dan en la medida en que dicha eficacia lo posibilite. De tal manera que buscando las condiciones de mercado perfecto (totalmente libre), que irradie de manera natural sus beneficios a todos los actores involucrados, como lo que indicaba Adam Smith sobre la teoría de la mano invisible de los mercados. Que no sea un solo sector que reciba los beneficios, sino que se preocupe porque se cumpla las leyes de los mercados perfectamente puros, con una alianza perfecta entre el Estado, los sectores privados y los ciudadanos.

De tal forma que se debe luchar, para que los sistemas económicos garanticen que la distribución del ingreso sea consistente con el esquema de valores de una sociedad y en este sentido, buscar la disminución de la existencia de grandes desigualdades en la distribución de los recursos entre los individuos, lo cual nos plantea un conflicto entre eficiencia y equidad. Según Mochón (2005): “Los sistemas económicos, es el conjunto de relaciones básicas, técnicas e institucionales que caracterizan la organización económica de una sociedad y condicionan el sentido general de sus decisiones fundamentales y cauces predominantes de su actividad” (p. 39). Es por ello que los sistemas económicos se caracterizan por una interrelación de los factores que los integran, en consecuencia, cualquier desfase que suceda con ellos originan un desequilibrio en el mismo, lo que especifica el régimen de propiedad y las condiciones de contratación entre particulares. Para el buen desenvolvimiento, el estado interviene en la elaboración de un ordenamiento jurídico que permitan el buen desempeño de todos los factores que los integran.

Desde ese punto de vista, la vida del ser humano, esta circundada por dos grandes realidades: la realidad física, constituida por el mundo de cosas materiales; y la realidad social, formada por el mundo de actividades humanas. De tal manera, de acuerdo con la forma que la persona interpreta estas realidades, podrá conseguir respuesta del entorno que lo rodea, pero indudablemente, estas interpretaciones pueden ser moldeadas de acuerdo a la formación que el ser humano tenga, como plantea Jorge Larrosa (2000) cuando señala:

La idea tradicional de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que es <ser humano> que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre-escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. (p. 12).

La primera idea de formación nos indica que el ser humano se forma de acuerdo a un prototipo o modelo preexistente, como si colocáramos una máquina con un molde y salieran personas formadas de acuerdo a un parámetro o patrón idéntico, que observara, analizara e interpretara las dos realidades de acuerdo a ese molde. Por otro lado está la idea de formar el hombre en modelo perfecto, un reflejo idéntico y semejante de las

personas que a lo largo de la vida intervienen en el proceso formativo, personas que piensan y actúan de acuerdo a sus formadores. Estos dos enfoques, son rechazados por Larrosa, debido a que interpela la idea de formación sin cadenas y normas, donde las personas poco a poco vayan formándose de acuerdo a su propia personalidad, sin ataduras que influyan en su etapa formativa, el autor manifiesta que las lecturas, el lenguaje son herramientas básicas para interpretar esas realidades, ya que le permite analizar y procesar información que útil para su formación.

El profesional de la economía, describe los hechos e imágenes que tiene en el entorno y las interpreta de acuerdo a su conciencia, visto desde una dimensión fenomenológica que de acuerdo a Heidegger (1927): “hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo” (p.43), sin embargo, lo que muestra los hechos, necesariamente necesita una interpretación hecha desde el hombre en su yo interno, en lo que llamamos conciencia, el entendimiento del mundo interior, que busca explicar la realidad social y física desde varias perspectivas que interpreten dicha realidad de la mejor manera.

Esa relación entre los hechos (mundo real) y la conciencia (mundo subjetivo), estos dos mundos es lo que identifica en el lenguaje filosófico como la hermenéutica, que es la ciencia de la interpretación, Heidegger (1927), postula que la comprensión es la propia manera de ser del hombre, como originaria comprensión de sí mismo y del ser de la existencia humana que se revela especialmente en el lenguaje (p.65), cuando se combinan estos dos elementos filosóficos: fenomenología y hermenéutica, el individuo puede interpretar la realidad en un continuo que permite que diariamente se vaya formando un criterio propio en su yo interior.

El hombre en su afán de interpretar esa realidad va acumulando conocimientos y saberes entre la realidad social de los hechos, que le permite relacionar diariamente lo que percibimos, lo que nos impacta en nuestra conciencia, para tener una interpretación de esos hechos en nuestro mundo subjetivo, en esa dinámica se va formando paulatinamente su personalidad de manera innata, empírica que le permite tener un razonamiento lógico del entorno. Pero la formación del hombre no queda solamente en lo empírico, sino que también se encuentra directamente vinculada a la educación, según Martínez (1992). Es un conjunto de métodos y técnicas desarrolladas para impartir, con unos fines determinados, conocimientos intelectuales a las personas (p.151), podemos indicar que el hombre adquiere el conocimiento y los saberes a través de la educación, que influye en forma directa en su formación, en las diferentes áreas del saber, en los diferentes esquemas curriculares implementado por los estados, lo cual permite orientar la educación e indirectamente la formación del hombre. Definitivamente, las escuelas, liceos y las universidades son las instituciones encargadas de realizar o ejecutar esos esquemas curriculares.

Es por ello que las universidades venezolanas, donde ofrecen la carrera de economía se han convertido en una fábrica reproductora de conocimiento, con un currículo de orden técnico científico, que forma hombres y mujeres que perpetúan un modelo vinculado a la doctrina positivista, cuya lógica afirma que lo único auténtico es el conocimiento a través de método científico que cumpla con las cinco etapas: observación, inducción, hipótesis, experimentación y demostración

El profesional de la economía, con su formación positivista, en la práctica se olvida del contexto social y del papel de ser humano en lo político, social, cultural; nuestras universidades han dejado de lado el pensamiento humanista en la formación del economista como señala Marcuse (2000); El gobierno de las sociedades industrializadas avanzadas o que están avanzando pueden mantenerse y asegurarse solo cuando logra movilizar, organizar y explotar la productividad técnica, científica y mecánica de que dispone la civilización industrial (p. 25), nos muestra una humanidad que vive cerrada, donde las empresas, industrias es un mundo donde son pocas las posibilidades y dependientes de ellas, donde no puede existir contraparte porque son absorbida por el sistema. Donde todo gira en una razón técnico instrumental que es la razón y esencia del control de las fuerzas sociales. Donde la tecnología es un dogma que convierte al ser humano en una dependencia total de los equipos e instrumentos que tienen para su bienestar diario y que poco a poco lo va adoctrinando, dejando muchos valores humanos sin efecto.

Dentro del enfoque formativo del profesional de la economía se estudia y teoriza acerca de los problemas relativos a cómo administrar recursos escasos para satisfacer una demanda ilimitada de la sociedad de bienes y servicios. Todo esto se logra según la teoría económica de la combinación eficiente de los factores de producción. Es esta la base de la formación del economista en las universidades venezolanas, marcada por una ausencia casi absoluta de valores éticos, morales con sentido humanista, limitando el perfil del egresado al no contar con asignaturas que le permitan el complemento de su formación desde lo humano, con una sensibilidad social acertada en el momento de actuar como profesional en la toma de decisiones para resolver los problemas de la sociedad.

Por esta razón, en la formación del economista debe considerarse la intervención humanista de otras disciplinas, lo que le permitirá al conocimiento científico sustanciar aportes significativos. Así pues, la matemática y la estadística le aportan formación cuantitativa, en tanto que la sociología, demografía, antropología e historia le ofrecen análisis cualitativos. De tal manera que la combinación de estas ciencias en la formación del economista, podríamos obtener un profesional más sensible a los problemas que aquejan a la sociedad de hoy en día.

Una de las más importantes reflexiones al respecto de la formación del economista, radica en el campo de acción, si el quehacer es tan amplio ¿Por qué razón su quehacer se ha reducido en la sociedad, en buscar incrementar los beneficios y reducir los costos para acumular capital, criterio netamente técnico? La respuesta a esta interrogante estaría dada por el carácter que ha asumido el concepto mismo de ciencia. La formación del economista es limitada, reducida, simple, caracterizada por un predominio de la razón técnica instrumental y un paradigma positivista, cuyo pensar es reducido al control científico paso a paso. Se necesita un economista comprometido con los problemas elementales de la sociedad, que se sensibilice con lo que aquejan al ser humano, de una mejor distribución del ingreso, que permitan la busca de la reducción de la pobreza, problemática que actualmente tienen los gobierno de nuestro mundo globalizado, donde unos países son muy ricos y otros muy pobres, donde no han alcanzado los niveles de bienestar social que cada sociedad requieren para su desarrollo.

Prácticas Pedagógicas del Docente en la Formación Economista en la Universidad Venezolana

La formación del economista en las universidades venezolanas, en teoría, busca articular el conocimiento económico con la realidad económica, social, política y cultural de su entorno, en un ambiente valores morales, ético, humanista, con sensibilidad social. Loro-Ñopo (2009) al respecto explica:

Al haberse originado como extensiones o especializaciones de otros programas, desde un comienzo, los programas de economía adquirieron un carácter relativamente especializado, con una fuerte concentración en cursos de economía y en cursos de matemáticas, estadística, contaduría, y ocasionalmente derecho, considerados prerrequisitos para los primeros semestres. (p. 8)

En efecto, la incorporación de lo social y humanista en las estructuras curriculares, solo se consigue a medida que se pueda lograr que el docente universitario de las escuelas de economía, sea un actor principal en el mejoramiento de las condiciones de formación en sus estudiantes. Estaría contribuyendo a formar mejores profesionales que posibiliten la consecución de una sociedad mejor.

Por tal motivo la interpretación de esas realidades del profesor de economía, le permite interpretar las relaciones existentes entre los hechos sociales, políticos, culturales y el contexto en el que se acontece, pone en evidencia la necesidad de plantear cambios necesarios en la enseñanza educativa de los estudiantes de economía. Nuestro planeta cada vez se nos hace más pequeño, por los procesos de globalización que estamos viviendo, donde las informaciones se conocen con la rapidez de la velocidad luz, en que los problemas sociales ocurridos en cualquier parte de mundo vienen ocasionados por los problemas económicos.

Por lo consiguiente el profesor de las áreas económicas debe ser una persona con elevado sentido social. Un científico de mucha sensibilidad; estudiosos de la sociedad contemporánea, y pueda emitir teorías que traten de explicar los comportamientos de humanidad de hoy en día, debe estar compenetrado con su estudiantes que son su primer entorno, debido a diariamente les están impartiendo conocimientos y vivencias, enmarcado en la búsqueda solucionar los problemas económicos que diariamente se presentan, pero todo lo anteriormente dicho tiene su raíz que es la formación de los valores morales que debe tener los profesores, que diariamente están en contacto con sus estudiantes transmitiendo los conocimientos a través de las asignaturas que se encuentran en los pensum, el docente de la economía debe tener presente lo que indica Díaz Q (2006)

Los escenarios donde se desarrolla la actividad del docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen propósitos centrales (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población (p. 89)

Lo anteriormente citado, se enmarca perfectamente en el papel que desempeña el docente de la economía, de ser una persona lleno de valores, virtudes y con mucha sensibilidad social, en busca de resolver los problemas sociales con sentido humanista, en

transmitir y mantener una conducta intachable, pero esa figura ideal lamentablemente se han venido perdiendo en el docente de economía, debido a que el valor material se antepone a los valores espirituales, ya que ha sido formado bajo la concepción positivista, donde la eficiencia y productividad es lo más importante en las actividades del docente, como lo indica Díaz Q (2006), “que la educación se ha sido convertida en el sector final de la economía” (p. 92), lo podemos entender la culminación de un proceso productivo, donde intervienen factores de producción que da como resultado un producto, siendo el producto los alumnos graduados, ya no lo estamos viendo como seres humanos, con aptitudes que le permitan desempeñar y desarrollar cualidades de sensibilidad social. El docente de economía se aleja de la realidad social, porque el alumno que salen de las universidades está completamente acéfalo de valores morales y formado pensamiento materialista y positivista.

En este mismo orden de ideas, el docente de economía, diariamente realiza prácticas pedagógicas en los salones de clases, orientada bajo el esquema de un contenido programático plenamente establecido por las comisiones curriculares, sin embargo en su práctica pedagógica va construyendo su propio currículo, que viene dado de las interpretaciones de los hechos ocurridos realidad que lo circunde, transmitiéndolos a sus estudiantes esas interpretaciones propias, que dan origen a teorías personales que va desarrollando a lo largo de su actividad como docente, dando como resultado un currículo oculto como lo indica Díaz Q (2006); Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimiento sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional (p.94). Es indudable en la práctica pedagógica que diariamente el profesor de economía al impartir de los fundamentos de las teorías económicas, va permitiendo desarrollar teorías propias del análisis de los contenidos programáticos insertados en los pensum de estudio, lo juega un papel preponderante en la formación del estudiante.

De tal manera que la formación del docente de economía debe estar suscrita desde la perspectiva de la Práctica Pedagógica como lo indica Díaz Q. (2006) es la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica (p. 90). Es la manera de formar al estudiante de acuerdo al molde del currículo preestablecido como lo indica Larrosa, con un criterio netamente positivista y mercantilista. Es importante señalar a Díaz Q. (2006) que otro elemento importante para la formación del docente es el Saber Pedagógico el mismo autor nos la define de la siguiente manera:

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, practicas; es decir creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p.95).

Ciertamente, el saber pedagógico juega un papel primordial en el desempeño del profesor de economía, debido a que el docente de algún modo transmitirá a sus estudiantes los conocimientos y actitudes que permitan a su vez una formación integral cuyos valores y

forma de actuar sean la principal motivación social de para la transformación positiva de su realidad e interpretar los hechos de su entorno

En definitiva, la formación del profesor de economía debe estar enfocada a una práctica y saber pedagógicos, con sólidos principios de valores humanos, éticos y de mucha sensibilidad social. Por su parte, la actuación profesional del docente debe buscar la mediación para como formador de economistas, que los conocimientos recibidos le permita aplicarlos en resolver los problemas sociales de su hábitat. La responsabilidad de formar debe empezar con realizar un diagnóstico personal de cómo estoy impartiendo mi cátedra, orientada hacia los valores más elementales de la ética y sensibilidad social, de esta manera se puede hablar de un profesor integral pedagógicamente en transmitir sus conocimientos.

La Formación del Economista en Venezuela y los Textos de Economía dentro de un Enfoque Positivista

Como lo comentamos anteriormente, la doctrina positivista se ha basado según Auguste Comte, en dos afirmaciones básicas: (1) todo conocimiento acerca de los hechos de la realidad está basado en los datos de la experiencia y en (2) más allá del ámbito de los ellos se encuentran la lógica y las matemáticas, que en el positivismo lógico serían consideradas ciencias naturales puras. Bajo este esquema se ha basado la formación del economista en la universidad venezolana, donde todo problema investigativo sobre las ciencias económicas es resuelto por el método científico, en el cual se debe cumplir las cinco etapas: observación, inducción, hipótesis, experimentación y demostración, de tal manera que toda la experiencia que tiene el economista sobre resolver la problemática económica, debe estar representada con modelos matemáticos, econométricos, en la cual debe estar verificados por hipótesis y verificación de los datos, para que puedan ser tomados en cuenta por la comunidad científica.

En los manuales de economía encontramos que la mayoría de sus contenidos, buscan el desarrollo de los postulados y leyes económicas, a través de un análisis matemático, de tal manera que prácticamente se privilegia la matemática por sobre la economía y el ser humano. Cuando se desarrollan los temas que están vinculados directamente con la mente del ser humano, como por ejemplo: el comportamiento de consumidor, es donde analizamos como piensa en el subconsciente el individuo para elegir los bienes que van a satisfacer sus necesidades. Por ello la búsqueda un problema que las ciencias económicas ubica al hombre como en su conciencia prioriza aquellos productos que son más necesarios para su satisfacción.

Para resolver este problema, las ciencias económicas, se apoyan en la matemática, a través de los planos cartesianos donde el eje X representa un producto; el eje Y, otro producto; y la combinación de los dos productos nos demuestra numéricamente, cual es más importante en la mente del consumidor, cuando lo más complicado es descifrar lo que piensa el hombre, sin embargo a lo largo del análisis de sus leyes económicas, se apoyan en las ciencias puras, siendo que la economía se fundamenta en las ciencias sociales. Al respecto, Mc Caldén (2004) destaca:

Debo añadir que no creo que un economista que quiera hacer economía sólo requiera una buena preparación matemática, para que después la economía venga sola. Ésta sería una suposición en la línea de Comte, quien pensaba que la jerarquía natural de las ciencias tiene como raíz a las matemáticas, con que la economía no sería sino una rama de las matemáticas aplicadas. En mi opinión las soluciones de los problemas económicos están en la economía y no en las matemáticas, aun cuando éstas puedan ayudar a solucionarlos. Lo que estudia la matemática no es lo que estudia la economía, lo que estudia la economía es lo que estudia la matemática. Se trata de dos ciencias particulares con objetos distintos. Si se olvida esto se corre el riesgo de perder de vista la especificidad del objeto de estudio de la economía, se corre el riesgo de estudiar matemáticas en vez economía. (p.6)

El economista, no puede solucionar problemas que le competen directamente al hombre a través con fórmulas y gráficos matemáticos, olvidándonos de su sensibilidad social, de la manera cómo actúa en la búsqueda del bienestar de la sociedad, e interpretar el sentido lógico de sus relaciones entre sus semejantes que les permitan una mejor convivencia y distribución de la producción e ingreso, para tener un mundo más armónico, donde la pobreza sea reducida a la mínima expresión, donde es necesario apoyase en otras ciencias como la sociología, sicología, antropología y la filosofía, que son la que tienen una gama más extensa del comportamiento del ser humano. Conviene recordar que la ciencia da respuesta parcial de la realidad, solo la visión integral y de conjunto es capaz de captar y estudiar los hechos sociales con mayor acierto. Así operan las ciencias económicas.

Sin embargo, en la formación del economista prevalece -en buena parte de los textos de Teoría Económica más difundidos- la influencia de las ciencias puras a través de las matemáticas, estadísticas y la lógica en su contenido programático en su contenido programático. En la generalidad de los casos sólo difieren entre sí en la forma de las explicaciones, en el mayor o menor atractivo, en la profusión de ejemplos y gráficos, pero no en los contenidos ni en las conclusiones. De tal manera que la Teoría Económica que se enseña en las universidades es una colección de modelos de análisis cuantitativo, teniendo el positivismo como único protagonista del estudio del problema económico, basado en el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico. Rara vez durante la formación del economista, los estudiantes leen temas distintos de estos textos.

Sin embargo, en ocasiones, las universidades ofrecen algunas asignaturas electivas de sentido humanista en su pensum de estudio, como complemento de la formación, sin que estas sean obligatorias, donde se analice al hombre como el centro de los problemas económicos. Esta carencia, es una limitante, en el momento de actuar ante la sociedad, en virtud de que se hace de manera automatizada en busca de un solo objetivo de combinar los factores de producción (tierra, capital y hombre), para obtener un producto, tomando en cuenta la eficiencia económica, de tal manera toda ilustración subjetiva que tiene el hombre relacionado con las ciencias económicas, viene dado con razonamientos numéricos y gráficos, sabiendo que el ser humano tiene una complejidad en su mente y

comportamiento donde todos actuamos y pensamos diferentes, no existe en el mundo dos personas que piense y actúe de la misma forma.

Por tal motivo, es evidente que las ciencias económicas no son solo el conjunto de sus resultados concretos, sino que, constituyen una forma importante de la actividad social y por tanto incluye los objetivos, conocimientos previos, pensamientos, intereses personales, ética, valores y toda la carga subjetiva de la actividad humana, como indica Zaira Rodríguez (1985) al destacar que:

Los contenidos del conocimiento científico están cargados no sólo de elementos objetivos, sino a su vez de momentos subjetivos, en virtud de que en el avance de la ciencia se descubren las vías de la humanización del mundo en correspondencia con los intereses sociales. (p. 41).

Además de lo planteado por este autor, cobra relevancia lo que señalamos en torno a la dificultad de las ciencias de dar cuenta de la realidad de manera total, recordamos que la ciencia da respuesta parcial de la realidad, una visión reducida y reductora según cada disciplina. De allí la necesidad de la mirada integral y de conjunto para el estudio cabal los hechos sociales con mayor acierto. Porque queda claro que no solo el conocimiento es exclusividad de la doctrina positivista, sino que existen otros caminos que permiten resolver los problemas sociales como los estudios de investigación cualitativa que según explica Martínez (2006):

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una *unidad de análisis* y que hace que algo *sea lo que es*: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una *cualidad específica*, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone a lo *cuantitativo* (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 7)

De tal manera que en las investigaciones de las ciencias económicas, se deben incorporar los elementos cualitativos, que orienten las realidades profundas del comportamiento del hombre, en la búsqueda de la solución de los problemas económicos más comunes. Los economistas no deben ver la realidad en un solo aspecto, sino de una manera integrada, que identifique la naturaleza de los problemas económicos en plena razón de su comportamiento y manifestaciones.

En la actualidad existen la intencionalidad del economista, de buscar el control de las variables económicas que constituyen las ciencias económicas, esto con el fin de buscar el beneficio de la sociedad a través de la creación de modelos econométricos, dejando al hombre en un segundo plano, olvidándose que es el protagonista principal del sistema social que rigen en nuestro planeta.

De tal manera que el economista en su ejercicio aplica ese criterio, dejando de lado el saber humano que solo lo da una formación humanista, lo implica también esencialmente una actitud sabia frente a la vida, saber actuar correctamente, justamente, con responsabilidad antes la realidad social que lo circunda.

Se nos han enseñado que la economía, como toda ciencia, tiene como fin la formulación de leyes o principios generales que permitan cierto grado de predicción de fenómenos económicos. El economista, como un científico social que desea descubrir las relaciones constantes y permanentes inherentes a los fenómenos observados, tiene la necesidad que seguir el enfoque sistemático, serio y riguroso, que señala la investigación científica del acuerdo al criterio de la corriente filosófica positivista.

En cualquier análisis de los problemas económicos, el economista su proceder investigativo deberá cumplir con las siguientes fases: (a) la observación, compilación, clasificación y ordenación de toda información relevante al problema bajo estudio (b) la formulación de una teoría que describa en forma abstracta la posible relación de causa y efecto observada (c) la verificación de dicha teoría y finalmente (d) la formulación de las leyes o principios que rijan esos fenómenos, los cuales permitirán la predicción de esos hechos o sus tendencias generales.

Con la aplicación del método científico, el economista trata de descubrir las relaciones constantes y permanentes que puedan existir en una situación o realidad determinada. Es decir, el propósito del investigador es llegar al conocimiento de la naturaleza interna de la realidad estudiada.

Pero lo dicho anteriormente adolece de una debilidad como lo hemos venido analizando, que el comportamiento del hombre difícilmente se puede reflejar de manera exclusiva y excluyente en el método científico del positivismo, debido a su naturaleza, cuando se analiza las necesidades humanas se busca de explicar mediante un gráfico cartesiano y curvas de indiferencias de aquellas que muestra las diferentes combinaciones donde el consumidor le produce el mismo grado de satisfacción, pero como podemos explicar en una gráfica que desea para satisfacer una necesidad y algo que solo está en la conciencia del ser humano. Así todo lo resolvemos mediante modelos matemáticos, estadísticos, econométricos, sin conocer la complejidad del ser humano. Al respecto, Morin (1990) plantea lo siguiente:

....yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En que creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilarte posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (p.140).

Podemos destaca el planteamiento de sembrar en los economistas la noción de incertidumbre, que cualquier cosa puede pasar y en el momento menos esperado; esto implica el estar despierto a cualquier acontecimiento que se produzca en la naturaleza, entendiendo ésta como los fenómenos diversos que se dan en el universo, de esta forma

la observación humana llevará al desarrollo de un tipo de pensamiento distinto que esté pendiente de los detalles, de los procesos, de los aspectos constitutivos, del todo en general, de cada una de las cosas abordadas con el razonamiento, con el pensamiento.

En este sentido, Morin (1990) señala lo siguiente: "...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad...."(p.101), de esta manera se establece que lo que podría sembrarse durante la formación del economista es una actitud de búsqueda constante, ya que es difícil llegar a tener cualidades completas, pero pueden hacerse aproximaciones consecutivas al objeto de estudio, y siempre ser constante en la investigación del porqué de las cosas y fenómenos que vivimos y observamos

La idea sobre el proceso de un pensamiento complejo luce como una necesidad para transformar la realidad humana, como una especie de desafío a la hora de abordar y razonar todo lo que nos rodea. En este sentido Morin (1990) destaca lo siguiente:

Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación..., trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones.

Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta.

Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. (p.143).

Tomando en consideración lo anteriormente planteado, se reconoce el pensamiento complejo como el razonar, precisamente, las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones. Pensar desde y para la complejidad va más allá de observar lo aparente, es pensar tanto los elementos constitutivos como el todo. Quien es investigador, no importando la edad que se tenga, ha de entrenarse en la observación de lo que se ve y lo que no se ve, y pensar acerca de eso; muchas veces ha de saber interpretar más allá de lo que está escrito en textos, periódicos y/o documentos diversos, esculcar con la reflexión las verdaderas ideas implícitas que se quieran transmitir por estos medios, o a través de la comunicación con otras personas.

Conclusiones

Para finalizar es importante señalar que en la dinámica de hoy en día, en el mundo globalizado que vivimos debemos incorporar nuevas tendencias de conocimientos, para integrarlos en la formación del economista del presente siglo, donde podamos incluir elementos combinados, multimétodos de investigación que permitan la mejor interpretación y comprensión de la realidad y de los hechos socioeconómicos. Se insiste en que toda ciencia da cuenta de tan solo un aspecto de la realidad por ello la necesidad de lo transdisciplinar a objeto de captar una mejor visión de los fenómenos estudiados de las ciencias económicas y relacionados con la formación del profesional de la economía.

Creemos conveniente que tanto lo cuantitativo y lo cualitativo, integrados permiten enfocar la resolución -a través de teorías e hipótesis- los problemas económicos en el momento de ser investigados. Es por ello que se tiene que tomar al hombre como un ser vivo y social, y no como un elemento más de los factores de producción; como s maquinarias e insumos, de tal manera que se introduzca el humanismo como una doctrina

que prevalezca en la formación del economista como lo indica Henri Bars (2003): *El hombre es un individuo que se sostiene a si mismo mediante la inteligencia y la voluntad; no existen de una manera física, sino que sobre existen espiritualmente en conocimiento y en amor.* (p. 20) No se trata de un elemento abstracto, gris, sin razonamiento, donde cada uno actúa y piensa diferente, donde tiene su propia complejidad, de tal manera los modelos económicos de hoy, no se identifican con esos sentimientos que expresan los seres humanos.

La lamentablemente la falta de elementos de análisis con sensibilidad social en la formación del economista, en resolver los problemas sociales y por ende económicos, se han obtenido resultados nefastos en nuestra sociedad por imponer modelos distintos a la realidad donde diariamente se producen. La mayoría son importados y las unidades de análisis se interpretan con valores numéricos y no filosóficos. Se hace necesario que en el proceso de formación se afronten una serie de retos en su vida profesional con ética, responsabilidad y conocimiento que lo ubiquen de acuerdo a los niveles de exigencias y necesidades de su entorno social. Por lo demás el economista, debe asumir con criterio firme los cambios del medio ambiente que se presentaran en el ejercicio de sus funciones como profesional, nos referimos los que dominaran en las tecnologías del presente y futuro, en la que debe comprometerse en brindar en beneficio a la sociedad, con mucha sensibilidad social, podemos tener mundo mejor con una mejor distribución del ingreso.

Referencias

- Bars, H. (2003) *La política según Maritain*. Editorial Nova Terra, Barcelona, España
- Díaz Quero V. (2006) Formación del Docente. Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico, *LAURUS, Revista de Educación*, Caracas-Venezuela
- Heidegger, M. (1927) *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera, Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Larrosa Jorge. (2000) *Pedagogía Profana, Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Machón Francisco (2008) *Economía, teoría y política*, McGraw- Hill, Madrid
- Lora y Hugo Ñopo (2009) *La formación de los economistas en América Latina*, publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo
- Mc Calden, Carlos (2004) *La economía y la Filosofía*, McGraw- Hill, Madrid.
- Marcuse, Herbert, (2000) *El Hombre Unidimensional*, Ensayo sobre la ideología de avanzada de la Sociedad Industrial Avanzada, Editorial Planeta Argentina, S. A. I. C, Buenos Aires.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2006) *La investigación cualitativa Etnográfica en Educación*, Manual Teórico Practico. Editorial Trillas. Caracas
- Morín, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Mochón, Francisco (2005) *Economía, Teoría y Política*, McGraw-Hill, Madrid
- Rodríguez Ugido, Zaira (1985). *Filosofía, Ciencia y Valor*. Edit. C. Sociales, La Habana.

SABERES Y CONOCIMIENTOS EN CIUDADANOS GERONTES

Miguel Antonio Gómez Salazar
Profesor jubilado de la UNELLEZ
Departamento de Ingeniería Agrícola
Doctorante en Educación de la UPEL
Barcelona / Venezuela
ogrucil@gmail.es

Resumen

La investigación tratará el tema relacionado con la educación en las personas mayores o Gerontes, sobre sus saberes y conocimientos, siendo su objetivo neurálgico es el descubrir las experiencias y capacidades en estos saberes, desde una visión filosófica, como estrategia preliminar para futuras investigaciones en estas personas de la tercera edad como estrategia educativa en sí, y como didáctica para la enseñanza general de otros ciudadanos; en consideración como problemática de partida el hecho de que un porcentaje notable de ciudadanos abandonan el sistema educativo en algún momento de sus estudios o a pesar de tener título profesional o no laboran o se encuentran en situación de jubilados y van a representar un saber y una experiencia digna de ser valorada usada o de ser educados para un fin general o específico. La opción epistemológica es la fenomenología y la metodología es un estudio de campo en instituciones, personas del entorno y en asociaciones, donde se indaga sobre el saber en general, la opinión de los ciudadanos de la tercera edad al respecto y sobre la potencialidad educativa existente como aspecto reflexivo existencial y colectivo. La muestra total fue de 25 entrevistas con la técnica de recolección de información de cuestionario fijo y de opinión abierta entre adultos mayores jubilados y no profesionales; en donde se concluye que la tercera edad, en la sociedad, es en definitiva un valor digno de ser tomado en cuenta como saber y posible episteme para la consecuencia de generar conocimientos y saberes a otros ciudadanos, por técnicas educativas conocidas y por lo que aquí se deduce como "empirismo de vida".

Palabras claves: filosofía, vida, potencialidad, didáctica, Geronte.

Summary

Research will address the issue related to education in the elderly or Gerents people, their knowledge and expertise, and its nerve objective is to discover the experiences and capabilities in this knowledge, from a philosophical view, as a preliminary strategy for future research in these elderly people as an educational strategy itself, and as a teaching for general education of other citizens; considered as problematic starting the fact that a significant percentage of citizens leaving the education system at some point in their studies or in spite of having professional or do not work or are in a situation of retirees and will represent a knowledge and experience worthy of being valued used or to be educated to a general or specific purpose. The epistemological option is phenomenology and methodology is a field study in institutions, people around and associations, where it investigates knowledge in general, the views of citizen's seniors about it and about the existing educational potential as existential and collective reflective appearance. The total sample was 25 interviews with technical data collection questionnaire and fixed open view among elderly retirees and non-professional; where it is concluded that the elderly, in society, is definitely a worthy value to be taken into account as knowledge and possible episteme for the consequence of generating knowledge and knowledge to other citizens, by known educational techniques and so here it follows as "empiricism of

life."

Keywords: *philosophy, live, educational, potential, Gerents.*

Introducción

La educación de adultos mayores en Venezuela está confinada a la educación formal que se administra en las universidades, institutos públicos y privados, así como en programas sociales como las misiones educativas donde se ofrece la oportunidad de alfabetización y prosecución de estudios. Sin embargo, dentro de la mayoría de estos no se contempla la gerontología como formación humana del adulto en general, para su formación integral e incluso conclusiva de algún estudio profesional o técnico iniciado y no concluido, y como elemento importante para la formación general de otros ciudadanos, al servir como mentores o docentes mejor preparados para este tipo de actividad; de hecho en otras sociedades del mundo, caracterizadas por poseer más adultos que jóvenes, existen instituciones para la formación general y específica de ellos y como elemento importante de conservación y transmisión de la cultura anecdótica de su comunidad. En Venezuela se desconoce de alguna: asignatura, de algún programa o carrera profesional, que trate el tema educativo en los adultos mayores así como de su potencial educativo.

Considerando que en Venezuela, las oportunidades de estudio y de empleo para los adultos mayores son realmente escasas, muchos de ellos optan por no continuar su formación académica formal, alegando que están viejos o están perdiendo su tiempo; pero este es un sentir de la sociedad en la que se considera que el viejo ya terminó lo que vino a hacer a este mundo, ya pasó su oportunidad y está listo para esperar la muerte, no hay razón para prepararse, ya no hay vuelta atrás. En razón de ello, Ramos, Meza, Maldonado, Ortega y Hernández (2009 p, 54 - 56), expresan que no se debe considerar la vejez como: "algo decrepito y negativo, sino como un modo existencial, ineluctable, inaplazable, como lo es cualquier otra etapa de la vida humana".

Sin embargo, observando los grandes contrastes de la vida, los avances tecnológicos y de la ciencia, muchos de ellos tienen como autores a personas de la llamada tercera edad. Son diversas las ciencias que se han seguido el estudio de esta etapa de la vida, tal como la gerontología, la psicología social, psicología del desarrollo y la sociología, entre otras; cabe señalar que el adulto mayor se inclina hacia la conservación de la vida, los saberes, la cultura y sus significados, puede ofrecer sus conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el desarrollo de sus máximas potencialidades.

Cabe señalar que la sabiduría del adulto mayor puede ser puesta al servicio de la comunidad educativa para contribuir a la formación integral de las personas más jóvenes, Bolívar hacía referencia a su maestro Simón Rodríguez que con gran vehemencia, como un hombre sabio y culto, el más extraordinario del mundo, *quien a su edad adulta mantiene el ímpetu de filosofar y defender sus ideas pero también el de respetar las ideas de los demás*, con un amplio pensamiento Rodríguez se impone avasallante cuando sustenta con argumentos bien definidos. Este ejemplo de hombre, se puede ver reflejado en muchos adultos mayores contemporáneos, quienes poseen la sabiduría, ya sea por su vida profesional, académica, experiencia de vida, que lo han llevado al acumulo de saberes, muchos de los cuales aún se encuentran en actividad, otros jubilados y otros olvidados por la sociedad; es decir la gerontología busca dar más años a la vida y más vida a los años.

Específicamente en el estado Anzoátegui, en el municipio Bolívar, se encuentra un grupo de adultos mayores pertenecientes a una organización donde la prioridad es el aprendizaje y la multiplicación de los saberes; sin embargo se presenta una dicotomía, porque el grupo es muy variado, desde profesionales hasta personas analfabetas, pero todos deben recibir la misma información y formación; esta situación ha traído ciertos inconvenientes sobre todo para los más necesitados de conocimientos y formación académica, quienes no poseen las herramientas para captar los nuevos conocimientos más complejos, los cuales son de obligatoriedad; sin embargo, se considera que *nunca es tarde para aprender* y los planteamientos de la gerontología en general, prometen la calidad de vida para los adultos mayores incluyendo su formación; indagar sobre estos saberes y su potencialidad es el objeto de estudio de esta investigación.

El campo de estudio se define en las instituciones y asociaciones en donde se realice la investigación; como la casa de cuidados diarios llamada “Casa del Abuelo”, asociaciones de profesionales jubilados y hasta vecinos y conocidos, en el municipio Bolívar del Estado Anzoátegui. En un estudio personalizado con encuesta y entrevistas unificadas, para vivir el fenómeno particular del saber y los conocieres, en personas de la tercera edad. Esta sencilla y específica investigación queda justificada por el hecho social mantenido de la marginación o exclusión del grupo humano cercado en la definición de “Vejez” que aún posee potencialidades productivas, en este sentido, es importante porque favorece la teorización sobre las didácticas específicas y la valoración de las experiencias y los saberes, desde una visión filosófica, en personas de la tercera edad para potencializar las formas alternas para el logro de la educación y el comportamiento humano. Desde un punto de vista filosófico, la formación del ser humano como un ser integral, pleno, con un alto sentido de la vida y contenido de valores sociales y de justicia, aunado a la formación en los saberes y experiencias que la persona adquiere a lo largo de su existencia, los cuales se pueden profundizar a través de nuevas formas alternativas de educación que contribuirán a la transmisión de informaciones e ideas que pueden resultar como conocimientos para el aprendizaje a otras generaciones y como valor social.

La filosofía de la educación en referencia a la gerontología, como ciencia educativa de y para adultos mayores en el aspecto de la praxis educativa debe, para estas latitudes, estar enmarcada en lo que se conoce como educación diferencial y educación especial. La educación diferencial es la acción de conocer y comprender las habilidades de cada estudiante con el fin de construir una propuesta de formación acorde a sus necesidades, debilidades y potencialidades; luego la educación especial, como parte de esta, se especifica en estudiar y educar diferencialmente a las personas con capacidades intelectuales, físicas y sensoriales extremas. Entonces la filosofía de la gerontología como postulado de sus alcances, en referencia a sus procesos cognoscitivos verificables, será una educación diferencial dirigida a la población de adultos mayores de una determinada comunidad.

Referentes Teóricos

Antecedentes

Se consultó como antecedente la Tesis Doctoral de Acosta (2011), titulada “El sentido de la vida humana en Adultos Mayores”, enfoque socio-educativo. En donde los objetivos son: reflexionar acerca del fenómeno del sentido de la vida humana con adultos mayores como parámetro guía de una propuesta socio-educativa. Se basó en el enfoque socio-educativo, en una investigación empírica, cualitativa, fenomenológica. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información acerca de la experiencia humana de las personas que participaran los relatos existenciales, fueron: las entrevistas a profundidad y los grupos de discusión. En este orden de ideas, la vinculación de esta investigación se basa en la intención del estudio dirigido al adulto mayor, donde se diluciden sus pensamientos y propósitos de vida en esta etapa de sus vidas y como perspectiva de formación humana, de tal manera que se puedan establecer nexos para la educación integral y constante, de utilidad social y como parte de la vida.

Gerontología: Aportes y Visiones

La gerontología estudia la vejez, y se ocupa principalmente de promocionar la calidad de vida del adulto mayor en el aspecto del conocer, donde las diferentes disciplinas científicas van a influir directamente en esta forma de didáctica, tales como: La biología, la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, la matemática, entre otras. Sin embargo, es una ciencia relativamente nueva, donde uno de sus soportes es el aprendizaje experiencial, con la cual se busca reivindicar al adulto mayor quien, durante el transcurso de la historia había caído en el olvido. En muchas sociedades milenarias, la vejez fue considerada como parte importante de la comunidad, los viejos estaban ligados a la divinidad, la ética, la política, la familia y la sabiduría; de igual manera los adultos mayores fueron considerados como el episodio aberrante y de carga para las nuevas generaciones, pero con la llegada del cristianismo, se reivindica el concepto de la vejez ya que se asume como el resultado de la formación de vida en principios y valores; al respecto Bouwsma (1981, p 11), expresa que: "La madurez y la vejez se representan en la comprensión y también en la vida afectiva y en los actos amorosos a partir de la doctrina cristiana". El cristianismo planteaba que en la medida que las personas crecían bajo los principios y actos de Cristo se volverían adultos, lograban la madurez y la dignidad.

Con la aparición de la Revolución Industrial, los adultos mayores tendieron a desaparecer de la industria, no se consideraron mano de obra calificada ni un recurso humano valorizado, desconsideración con consecuencias porque se despreciaba por su fisonomía visual decaída un potencial empírico de saberes; en tanto que desaparecen los talleres familiares donde el papel del adulto mayor era primordial, además de que se infundía respeto y enseñanza a los más jóvenes. Señala Ramos (2009 p. 50) "Por un lado, la vejez fue separada de los papeles importantes de la vida política y social, por el otro la familia tuvo que adecuarse a las nuevas condiciones de crecimiento y desarrollo social, lo que fue confinando a los viejos a una situación de dependencia de los más jóvenes".

Filosofía y Educación del Adulto Mayor

La filosofía reconoce la subjetividad de la mente humana, en tanto que asume la riqueza que hay en ella, valorando así mismo la espiritualidad y el progreso del hombre; en tal sentido, la educación del adulto mayor en los momentos actuales requiere de profundos cambios, más allá de los sencillos cursos denominados despectivamente para-sistema educativo en personas mayores, y evolucionarlos hasta donde se considere el pensamiento en general y se pueda producir transformaciones en los paradigmas existentes: donde se considera que el adulto mayor ya va en retroceso de la vida, en decadencia, menospreciando la sabiduría que hay en él. La educación actual entonces tiene el reto de avanzar hacia nuevas perspectivas contribuyendo al mundo pluricultural que contempla la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), un mundo donde todos quepan, en el que todos se sientan ciudadanos y actores sociales, protagonistas de su propia historia y participantes activos en las diferentes esferas sociales. En la actualidad, el discurso político venezolano plantea la atención esmerada y las oportunidades al adulto mayor; al respecto se han creado misiones para la educación, la salud, alimentación y atención general, pero aún no se ha logrado que la sociedad vea al adulto mayor de una forma diferente a la acostumbrada; de hecho en algunos gremios profesionales y en algunas instituciones del país, aún se dispone de normas internas que no permiten que los jubilados integren el cuerpo profesional o de trabajo administrativo, por la razón de que quitan el espacio a las nuevas generaciones en formación.

La Educación en la Trascendencia del Adulto Mayor

El adulto mayor no solo vive para sí, sino también para los demás, su aporte en la nueva forma de ver el mundo desde su edad avanzada puede ser crucial en la formación de la juventud venezolana, ya que la orientación desde la perspectiva del pensamiento de las personas con más experiencia en la vida siempre deja por lo menos un aprendizaje. Heidegger (2003 p. 19), opina

Lo trascendental no es lo mismo que lo ‘a priori’, sino que es lo que determina ‘a priori’ el objeto como objeto, la objetividad”. Objetividad en el sentido de trascendencia, donde esta palabra quiere decir que en el objeto mismo algo va más allá de él en la medida en que lo precede, lo cual tiene lugar en el representar. La trascendencia está fundada sobre la reflexión, y la reflexión en su esencia propia, es trascendental, es decir, ejerce la trascendencia y, de este modo, la condiciona en general

Epistemológicas Participantes

Para el desarrollo de la investigación se consideró la Fenomenología, la cual de acuerdo con Heidegger (2003 p. 54), se refiere a “un modo de investigar, en concreto: hablar de algo tal como ese algo se muestra, y solo en la medida en que se muestra”. Seguidamente se presenta una reflexión de la relación de la fenomenología con el estudio que se lleva a cabo; en esencia esta corriente se refiere a la comprensión o entendimiento de un fenómeno; según Olaya (2005 p. 5), como

Fenomenología entendemos el discurrir que permite ver el fenómeno, tal y cual como se manifiesta. La fenomenología es la calidad del ser en el ahí que asiste a la manifestación del sentido del ser. Es conocimiento unitario, universal, hermenéutico y trascendental, en cuanto a interpretación del ser, ahí.

La investigación es fenomenológica cuando, en primera persona se entrevista o indaga en este caso sobre la educación y la formación "actual" de ese adulto mayor, así como la potencialidad de sus saberes, experiencias para la educación general y específica. La investigación sobre la educación de la mano de la gerontología inicia con un trabajo fenomenológico, con aspectos que algunos autores, en el tópico de la comprobación de los saberes y conocimientos adquiridos, la señalan como veremos en algunas citas: Félix Adams que define la gerontología como: "el aprendizaje en adultos", la encamina como un cierre educativo de estos ciudadanos, como una "educación a distancia". La perspectiva epistemológica que llevara esta investigación estará de la mano del fenómeno que se descubra al estudiar la vida educativa, las necesidades y visiones, así como las capacidades y habilidades distinguidas y los saberes, del grupo social.

Al hablar de sociedad hoy en día, se debe considerar la situación financiera de países referentes por la historia y por supuesto en nuestras latitudes, el nivel económico y las libertades son aspectos importantes de la vida y por ende de la educación en todos sus niveles, modalidades y protagonistas; de hecho creo interesante mencionar el fenómeno de principio de siglo de nuestra América llamado "Epistemología del Sur". Este movimiento inicia como crítica absolutista al capitalismo reciente llamado "salvaje" e impone una búsqueda post-capitalista como su elemento constitutivo, en la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

En la medida que nos llevamos de los siguientes principios: a) Gracias a la tecnología y la evolución humana requerimos de nuevas explicaciones y de que lo inteligible avanza, b) Las cada vez más entramadas contradicciones económicas y políticas, c) el surgir de un grueso de sustantivos sociales como (liberación, participativo, comunal, productivo, socialismo, entre otras), y d) Que lo que se propone no se practica o se somete a prueba y lo que se hace no está del todo teorizado; entonces es donde se funda esta epistemología que propone entre otras razones que: 1) La amplitud del mundo es de una comprensión diferente a la comprensión occidental capitalista, llamada "epistemología del norte", 2) Que la diversidad de posibilidades sociales es infinita, y 3) Que la sociedad debe ser activada al cambio de paradigmas en una actitud de rechazar una teoría social única o de ciencia única.

La epistemología del sur, (De Sousa Boaventura 2009), entonces afirma que debe existir

El reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado"

Este fundamento de sociedad establece que el liberalismo fracasó en conceder autonomía al individuo, en una humanización dialéctica de barbarie, que desconoce la naturaleza del ser y su entorno como; la Epistemología del Sur no acepta la evolución del llamado Capitalismo social.

Interesante filosofía que podemos ver en parte como praxis política en nuestro país, y es que el llamado “Plan de la Patria” 2013-2019 se nutre de la epistemología del sur, cuando plantea un eco-socialismo en una profunda crítica a la racionalidad occidental que es acusada de normar la forma de vida en Latinoamérica, monopolizar la cultura, y es el causal de la mayoría de sus males sociales y financieros. Situación entonces de enorme interés cuando se observa en la praxis el ensayo político de la epistemología del sur en nuestro país y sus resultados; que no solo no han resuelto la problemática social en que filosóficamente se funda, si no que por el contrario las dificultades en todo plano de la sociedad se han incrementado y el saber dé y para que “todos” logren el progreso se desdibuja de la comunidad.

Alcance y Perspectivas

Luego esta investigación busca como inicio de nuevas y futuras indagaciones sobre la amplitud de saberes en la sociedad, la idea es buscar en un controlado contexto algunos conocimientos y saberes en personas comunes y profesionales de la tercera edad, porque son estos ciudadanos los que poseen una visión más amplia de la vida recorrida, para permitir la comparación del manejo del saber entre el pasado y el presente de nuestra sociedad; es decir en un marco de generalidad de la vida y enfocado sobre los saberes y conocimientos que los mayores poseen, desean o están dispuestos a enseñar e incluso a aprender.

El alcance real de este trabajo se enmarca en dar apertura a la posibilidad de la gerontología como ciencia práctica, partiendo de un pequeño y local estudio sobre los saberes en sociedades de jubilados, casas de cuidado diario y vecinos de la tercera edad. Para luego buscar generar el debate de la posibilidad de una investigación de mayor amplitud geográfica.

Metodología

La investigación se enmarca de inicio en un estudio sobre personas de la tercera edad, en el espacio geográfico acortado en la ciudad de Barcelona del Estado Anzoátegui y estratificadas como: a) aquellos que por su condición física e intelectual, comparten su vida en la instalación públicas de: “La Casa del Abuelo”; b) ciudadanos en condición de jubilados en diferentes gremios profesionales: Profesores Universitarios, Ingenieros y Contadores; y c) culmina en selección al azar de adultos en general y de adultos mayores en vecindad, que hayan o no, concluido estudios regulares y de profesión.

La idea general es la de descubrir tres aspectos fundamentales en una fenomenología existente y solapada por la sociedad sobre: 1) los saberes y culturas de los adultos mayores, 2) la potencialidad en el conocimiento y su capacidad de docencia general en adultos jubilados, y 3) las expectativas y esperanzas educativas de todo esta estratificación lógica y valiosa de la sociedad en esta ciudad del oriente venezolano. Este estudio busca entonces, abrir la inquietud sobre la posibilidad educativa y para la educación de otros

ciudadanos por adultos mayores, así como la idealización general de un posible “saber propio” en las personas de cierta edad que por razones naturales o accidentales son excluidas de la sociedad en donde viven.

Se consideró como técnica de recolección de información la entrevista personal. El instrumento es el cuestionario prediseñado con preguntas específicas y cerradas sobre la investigación y con una pregunta abierta de opinión. De tal manera, se aspira que el grupo de personas adultas mayores seleccionadas ofrezcan su testimonio, respondiendo a las preguntas seleccionadas y relatando acontecimientos de su vida, en especial, los relacionados a su formación, sus capacidades y pensamiento actual.

Cabe mencionar que la entrevista solicita información relacionada con los siguientes aspectos: edad y datos personales, estudios realizados y nivel educativo, saberes generales y hobbies que conoce, disposición para estudiar según su gusto y para enseñar si quiere y se cierra con una pregunta abierta de opinión sobre la potencialidad del saber y sus experiencias en personas de la tercera edad; Ver el modelo al término de esta sección denominada metodología.

La muestra para el estudio será intencional de acuerdo a los criterios del investigador. Al respecto opina Salamanca (2007 p. 2), “la selección de los sujetos depende del investigador, de los expertos, encuestadores o los interesados. Es útil en casos cuando el estudio no se interesa tanto en la población como en ciertas características de los sujetos en estudio”. En tal sentido, se contactarán adultos mayores entre hombres y mujeres. Como técnica de análisis se considerará el análisis crítico de contenido, el cual según Acosta (2011, p. 156), se apoya en “la búsqueda de respuesta a interrogantes formulados a partir de reflexiones sobre la vida humana desde la propia experiencia que surge en conversaciones personales, sesiones académicas con expertos en el campo de la gerontología”. Y la posibilidad de realizar charlas educativas en experimentación controlada sobre la capacidad y caracterización del aprendizaje en adultos mayores.

El desarrollo metodológico, contará con la técnica cualitativa en base a la estructura del instrumento usado en el estudio de campo; la encuesta general será aplicada en entrevistas personales y todas las encuestas estarán identificadas con la numeración respectiva, la fecha de aplicación y la identificación del ciudadano. La aproximación metodológica cierra con el esquema de las siguientes significancias: a) Geográfica, con la norma de realizar la investigación en diversidad de sitios, así como de sus instancias y asociaciones en donde compartan los adultos mayores; b) Permanencia, en donde se estructuran las visitas de forma cíclica, para pasar por los sitios seleccionados en por lo menos dos oportunidades en espacios de tiempo apreciables para poder comparar sus resultados y posibles variaciones en el tiempo; y c) toda la confirmación de la investigación estará de la mano de la repetición y similitud de resultados y valoraciones cualitativas y/o cuantitativas que puedan surgir.

Las ideas sobre el desarrollo de un nuevo pensar sobre y con la Gerontología y su didáctica, estará en la parte de las reflexiones y recomendaciones finales.

Resultados Obtenidos y su Análisis

Para un total de 25 entrevistas, realizadas y obtenidas de forma numérica como: 17 en la Casa del Abuelo de Barcelona, 4 en el área social del Colegio de Ingenieros, 2 en el colegio de contadores, y 2 en la casa del profesor jubilado. Con edades que van desde los 65 a 79 años, en un promedio simple de 68,43 años de edad, se observó los siguientes resultados en referencia al cuestionario

Resultados obtenidos

- 1) 10 ciudadanos son profesionales en diferentes áreas con nivel universitario, 10 son bachilleres de la república y 5 no culminaron el primer nivel.
- 2) 10 ciudadanos realizan actividades remuneradas en la actualidad, algunos de ellos por la necesidad en el nivel de vida actual; 10 de los encuestados realizan actividades diversas, y 5 alegan problemas de salud que los inhabilitan.
- 3) Los saberes generales se agrupan en el orden siguiente como: a) administración y contaduría, profesional y empírica; b) enfermería; c) instalaciones y montajes eléctricos y civiles; d) gerencia general y administración de empresas e instancias públicas, profesionales y empíricos; d) choferes de buses y maquinarias; e) soldador por experiencia; f) cuidado de animales en general y agronomía; g) artista plástico, músico de cuerdas y dibujante; h) jardinería por experiencia; i) Camareros y técnico en enfermería; j) educación hasta el cuarto nivel; k) licenciado en leyes; y l) experiencia y conocimientos básicos en el campo militar.
- 4) En los encuestados 11 de ellos no están interesados en aprender algo nuevo, ni como estudio ni habilidad, los restantes están dispuestos a aprender y a estudiar, y se dividen en: 2 están inscritos en postgrados, 3 quieren aprender idiomas, 4 aprender computación, 3 desean aprender saberes generales relacionados a la música, 1 a bailar y 1 quiere saber de filosofía y su historia.
- 5) 19 de los encuestados no están dispuestos, no saben o no pueden enseñar a otros, 6 de ellos están dispuestos a enseñar lo siguiente: montaje eléctrico y civil, música e instrumentos de cuerdas, filosofía de y para la vida, educación general de geografía e historia, y aspectos relacionados con la productividad en el campo y en cultivos característicos de estas latitudes.
- 6) las opiniones y comentarios sobre la potencialidad de saberes en la tercera edad, como pregunta abierta en la encuesta, generó los siguientes resultados observados: a) 18 consideran valiosa el conocer y la experiencia acumulada en la tercera edad como etapa invaluable de la vida, como cultura que tiende a desaparecer y experiencias que no se valoran; 3 consideran que no posee valor y que solo depende de lo académico adquirido; y 4 encuestados no opinaron al respecto; b) 14 encuestados consideran que no se aprovecha la potencialidad de saberes y de experiencias en la tercera edad por políticas erradas a nivel nacional e institucional.

Análisis de los resultados

Resulta de gran interés lo obtenido en una investigación reducida en solo 25 ciudadanos de la tercera edad, a saber en términos cuantitativos

- a) 40% de los entrevistados son profesionales y el 80% aún realiza actividades de diferente índole para obtener recursos económicos necesarios.
- b) Se observaron al menos 13 saberes generales, identificados por experiencia profesional y empírica de la vida.
- c) El 56% de los entrevistados está dispuesto a estudiar o a aprender un nuevo conocer o habilidad; y el 24% está dispuesto a enseñar sus saberes en cursos y talleres a otros ciudadanos.
- d) 72% de los entrevistados considera que hay buen potencial de saberes y conocimientos en la tercera edad y el 56% considera que no se aprovechan estos valores de y para la educación en general.

Recomendaciones pedagógicas

Del trabajo se desprenden las siguientes recomendaciones generales y propias del autor de la investigación

- a) Se hace necesario ampliar estudios relacionados con los ciudadanos de la tercera edad en todo el ámbito nacional, y clasificarlos por gremios profesionales o de saberes culturales propios y empíricos.
- b) Se deben revisar los reglamentos internos de algunos gremios profesionales, que en la actualidad no permiten a sus jubilados realizar labores relacionadas; ni como actividad propia ni como de formación y tutoría a las nuevas generaciones.
- c) Se recomienda a los diferentes municipios y a sus órganos sociales, realizar estudios sobre la potencialidad de saberes y su didáctica en ciudadanos de la tercera edad, con el fin de elaborar proyectos relacionados para este “rescate” cultural.
- d) Se hace necesario desarrollar estudios de postgrado y de tesis sobre el interesante mundo de la Gerontología como ciencia de formación propia del ciudadano en la tercera edad de su vida y como potencialidad didáctica para generaciones de relevo.

Conclusiones

La investigación concluye que, y a pesar de las pocas entrevistas y el espacio geográfico reducido a la ciudad de Barcelona, en definitiva hay potencialidad de saberes en los ciudadanos de la tercera edad, y estos pueden ser aprovechados como estrategia y política de los municipios, como y para la formación en continuidad del estudio como actividad humana necesaria y en ellos mismos y para otros ciudadanos de generaciones de relevo; es decir, un estudio más amplio y profundo podría definir lo que de momento llamare: “empirismo de vida”; como posible línea filosófica que funde teorías relacionadas con la gerontología, así como el descubrir una epistemología relacionada con el fenómeno del saber en la tercera edad.

Este sencillo trabajo descubrió que se afirma en un 72% lo dicho en el principio de la conclusión y que en un 56% de los encuestados considera que no se aprovechan estos valores educacionales, por actitudes y complejidades sociales hacia el adulto mayor y por políticas generales erradas de algunas instituciones como el gremio de profesores y el del colegio de ingenieros.

Referencias

- Acosta, C. (2011). *El sentido de la vida humana en adultos mayores, enfoque socio educativo*. Cali: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Colombia
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO. Argentina
- Bouwsma, W. (1981). *La adultez en el mundo antiguo*. México México D.F.
- Diccionario de la Lengua Española (2015). Real Academia de la Lengua Española Tomos I y II. Madrid: Espasa Calpe S.A. España
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Traducción de Jorge E. Rivera. Madrid: Trotta. España
- Olaya S. (2005). *La ciencia del ser y la fenomenología*. Cali: Universidad del Valle. Colombia
- Ramos, J., Meza, A., Maldonado, I., Ortega, M. y Hernández, M. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez; Revista de Educación y Desarrollo N° 11 pp. 50
- Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa; revista Nure Investigación N° 27 pp. 3-4

EL RITUAL Y LA CULTURA ESCOLAR

Reina Parucho

Unidad Educativa “Pedro Rolingson Herrera”, Píritu.
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Municipio Píritu – Estado Anzoátegui
lcdareina@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad analizar el ritual como parte de la cultura escolar, tomando como fondo la visión educativa que posee la autora del mismo, desglosando no solo el concepto, sino también las categorías involucradas. En tal sentido, se consideró el ritual como un dispositivo del cual se auxilia la escuela para introducirse en la conciencia colectiva, a través de la ideologización de quienes conforman la estructura educativa y de la propia institución, de sus acciones y del fin que debe cumplir. Es allí donde se consideró que tales rituales crean identidad colectiva, privilegian valores, creencias, normas, pautas de comunicación y de conducta, de interacción y de relación con las personas al interno y externo de la escuela. Por tanto, se consideró que recae en la función del directivo la responsabilidad de informar, garantizar el cumplimiento de los rituales y velar porque estos contribuyan con la normalización de la conducta de los miembros del plantel.

Palabras clave: Ritual, Cultura, Escuela.

Abstract

This article aims to analyze the ritual as part of school culture, building fund educational vision that has the same author, detailing not only the concept but also the categories involved. In this sense, the ritual as a device which school to get into the collective consciousness is aided considered through the ideology of those who make the educational structure and the institution itself, its actions and purpose to be fulfilled. That's where it was considered that such rituals create collective identity, privilege values, beliefs, norms, communication patterns and behavior, interaction and relationships with people inside and outside the school. Therefore, it was considered that lies in the role of manager responsible for reporting, ensure compliance with the rituals and ensure that they contribute to the normalization of the behavior of members of the campus.

Keywords: Ritual, Culture, School.

Introducción

El ritual viene a constituirse en un dispositivo a través del cual la institución escolar se encargada de transmitir las normas, valores, creencias, comunicación y diversos actos, patrones y elementos propios de la cultura. En tal sentido, estos rituales son formas de penetración ideológica de la conciencia colectiva dentro de una agrupación social, sea ella cualquiera que sea.

En el seno de la escuela, los rituales hacen posible la penetración en la mente de los miembros, por medio de la internalización de la ideología dominante en la institución. Es allí donde surge la cultura escolar y su relación con los rituales, debido a que estos son parte de la cultura y son interiorizados por los miembros de la organización educativa.

Tomando en cuenta lo anterior, los rituales tienen como fin la normalización de la conducta de directivos, padres, representantes, docentes, administrativos y obreros, pero por sobre todo de los estudiantes, según las pautas de comportamiento social, donde se evidencia no solo la domesticación del cuerpo, sino también de las formas de pensar de la gente, por medio de la práctica escolar y del poder que se ejerce en la escuela.

En este orden de ideas, este artículo tiene la intención de analizar el ritual como parte de la cultura escolar, partiendo de la conceptualización de ambas categorías, para profundizar en la reflexión del tema en mención.

Mito y Ritual

La cultura dentro de cualquier medio social o agrupación humana en general se encuentra conceptualizada, por parte de la autora del presente, como todo aquello producto de la actividad humana, tanto lo material como lo inmaterial, lo creado y que hace característico a dicha organización, debido a que es compartida por la mayoría de sus miembros, que moldea sus formas de pensar, de sentir y hasta de actuar. En este orden de ideas, los ritos y rituales se encuentran dentro del factor social de una sociedad, a tal punto que Milano (2009: p.3), plantea los mitos y los relatos en función u origen, guarda relación con el semántico de cultura.

Apreciada esta visión, es comprensible que los mitos como elementos culturales, así como los ritos se encuentran asociados con la ideología dominante en cualquier estrato social, para penetrar en el conjunto de valores de la gente que componen dicho estrato. Por tanto, ellos están presentes en las diferentes instituciones que el hombre ha venido creando a lo largo de toda la evolución.

Para complementar lo antes dicho, Balandier (1988), plantea que el mito es un relato concreto, que se fija en la memoria colectiva, en aspectos como la lengua, la creación; este relato permite la restitución, por medio de la simbolización, los momentos y fenómenos originales. En este orden de ideas, se entiende que permite que la realidad sea traducida en signos, imágenes y reflejos de la vida de los hombres que viven en sociedad.(p. 18)

Como puede interpretarse del precedente planteamiento, el mito, como elemento propio de la cultura y de los rituales conlleva un componente simbólico, que se traduce en las distintas creaciones humanas, partiendo de la lengua, como forma de expresión y comunicación, compuesta por una serie de signos, tanto orales como gráficos y escritos, que viabilizan la comprensión mutua, la transmisión y comunicación social.

Desde la perspectiva del precitado autor, el mito relaciona lo oculto y transmite parte de la verdad en conocimiento ilusorio. Tan es así que los mitos como elementos ideológicos ya planteados por Milano (ob cit), lo componen ideas con una carga valórica que hace pensar en su transmisión a toda una masa social que se va apropiando de ella, en interacción conjunta con sus semejantes, sea a través de la comunicación o la interacción grupal de los miembros de cualquier agrupación (pp. 4-5). En este caso, dicha agrupación está conformada por la escuela, la cual representa una institución donde se socializa dicha

ideología y sus miembros se apropian de los mitos que ella transmite a través de las diferentes prácticas inherentes a la función que se le ha asignado en la sociedad.

En atención a lo anterior, parafraseando a los autores ya mencionados, se asume que el rito viene a constituir un dispositivo, es decir, un medio para favorecer la acumulación de saberes que se incorporan a la memoria colectiva y que se dramatiza dentro de un contexto especial (lugar) y temporal (tiempo) determinados, bajo circunstancias propicias para su desarrollo y manifestación que incluye y excluye socialmente. Es aquí cuando se aprovecha para señalar que el rito es un operador simbólico que da lugar al ritual.

Llegado a este punto, se entiende que el ritual es inherente al mito planteado por Balandier (ob cit) y que en definitiva tienen la intención de penetrar la ideología social para crear la identidad colectiva, convertirse en el corazón cultural de la sociedad y privilegiar los valores inherentes a la ideología dominante dentro del contexto social donde se manifiesta. Por tanto, la escuela se erige como tal tipo de operador simbólico al ser una institución que opera con rituales. (p. 19)

Para ahondar un poco acerca de este proceso ritual, es pertinente parafrasear las ideas formuladas por Balza (2009), quien señala que los rituales son eficaces en la medida en que ellos ayudan a la percepción o a la construcción de un tipo de percepción mientras el individuo participa del ritual, mediante los modos habituales y sociales de percepción. Es así como dicho proceso ritual hace posible el cambio de percepción habitual, viabilizando la comprensión de las reglas o en las instrucciones que socialmente se le ofrecen a la persona y que forman parte de su experiencia.(s/p)

Características del Ritual

Al considerar las ideas planteadas por Balandier (ob cit), al considerar el mito, entendido para efectos de este aparte como ritual, que muestra parte de la verdad y que a su vez lleva implícito algo oculto, pero que permite estructurar y dar sentido al universo sensible, presenta un conjunto de características que se deducen, dentro de ellas se especifican y comentan las siguientes:

1.- Se estructura con arreglo a significaciones, finalidad, eficacia. En tal sentido, la interpretación de ello evidencia que el ritual tiene posee significados para la persona que lo practica, al mismo tiene que presentar un objetivo, sea éste garantizar la adquisición de la norma social o hacer pensar y actuar de determinada manera, según socialmente se ha instaurado o instruido. (p. 22) Adicional a ello, su eficacia viene dada, como ya lo expresé Balza (ob cit), en la posibilidad de percibir y hasta en hacer cambiar la percepción de quien practica el ritual, sea un individuo o sea el colectivo del cual forma parte. (s/p)

2.- Tiene lógica propia inherente a finalidades y exigencia de ser eficaz. En tal sentido, ayuda a entender la cultura como un sistema de aprendizaje. (Balza, ob cit). Esto es, facilitar la comprensión del mundo en que cada quien vive, a través de un acto social que es básico en la persona, como parte de una agrupación social determinada. En la escuela, se evidencia que ella es la institución responsable de viabilizar el aprendizaje, instaurando las normas, formas de actuar, pensar y hasta de sentir que son propias de la cultura en la cual ella se inserta, por tanto, su fin último es la ritualización de la enseñanza y del aprendizaje para socializar al estudiante a lo largo de toda su permanencia en la organización escolar. (s/p)

- 3.- Se internaliza en el tejido social y contribuye con la integración de la sociedad y la cultura. Por ello, se entiende que son compartidos por los miembros de una sociedad determinada, ayuda a su internacionalización como parte del comportamiento social, para facilitar la identidad como grupo, formando parte de los diferentes componentes culturales que caracterizan a toda organización humana.
- 4.- Es una dramatización que impone condiciones de lugar y tiempo. Ello queda confirmado en los planteamientos de Balandier (ob cit), al mencionar que se da en un lugar y en un tiempo determinado, en un contexto social que conlleva a las prácticas sociales de los hombres que componen dicho contexto. (p. 20)
- 5.- Sus ejecutantes dramatizan en función de reglas para evitar el desorden. Por lo expuesto, los rituales hacen posible el orden social, la identificación colectiva como miembros de una agrupación. Al respecto, Balza (ob cit), considera que “Los rituales se convierten así, para la cultura, en un canal de aprendizaje que posibilita tanto la cohesión como la transformación del individuo por medio de la instrucción”. (s/p). Es notorio de lo anterior que los rituales cohesionan y obligan soterradamente a comportarse de una determinada manera y es allí donde la escuela juega un papel importante, pues a ella se le ha atribuido la responsabilidad de impulsar dicha actuación entre el estudiantado y los miembros de la organización se identifiquen y actúen en función de las reglas que se han impuesto, incluso antes de la adhesión del sujeto como miembro de ella.
- 6.- Tiene función mediadora, pues genera alteridades mediadoras. El rito, parafraseando a Balandier (ob cit), entonces, es una forma de garantizar el orden, regular las relaciones de los actores sociales, por lo que el desorden queda excluido de esta concepción. (p. 20)
- 7.- Trasciende identidades: símbolo patrio, monumento, héroe nacional. Todos estos son simbolizaciones propias de la cultura y, por tanto, del ritual, que son internalizados y apropiados por la memoria colectiva. Por ejemplo, en la escuela se evidencia en las celebraciones de las efemérides, en el respeto a los símbolos patrios, en la presencia de héroes libertadores y luchadores por la patria, entre otros.
- 8.- Penetra en el bosque de símbolos. Por cuanto la vida social está conformada por una serie de signos y símbolos que son aprendidos, en primer lugar en el hogar, pero que a posteriori son fortalecidos y ampliados en el seno escolar, donde la escuela se convierte en agente de socialización, por medio de la transmisión e internalización de los símbolos culturales propios de la sociedad a la que pertenece.
- 9.- Se construye respecto a una referencia geográfica, social, étnica, moral o religiosa. En la escuela, por tanto, se convierte en un espacio para la construcción, percepción, aprendizaje e internalización de los ritos propios de la cultura imperante en la sociedad de referencia.
- 10.- Penetra el imaginario y lo hace corresponder, con una visión del mundo y sociedad, evoca significaciones y valores. En tal sentido, viene a constituirse en un componente de la memoria colectiva. En el contexto de la escuela, sus miembros internalizan su visión del mundo circundante, de lo que es, de lo que debería ser, en fin, adquiere concepciones de la vida, le otorga significados y aprende los valores inherentes a la escuela y a la sociedad de pertenencia.

Estructuras Simbólicas y Rituales

Una vez analizados los aspectos conceptuales sobre el ritual y su caracterización es notoria la pertinencia de propiciar una reflexión acerca de las estructuras simbólicas que participan en este proceso. A tal efecto, se puede señalar que una de tales estructuras se concentra en la posibilidad, como lo plantean autores de la talla de Milano (2009, 2011), Balza (2009), así como de Balandier (1993), de conferir a la escuela el papel de institución donde se presentan un conjunto de símbolos inherentes a los rituales y a la posibilidad de incorporarlos dentro de la cultura escolar. Estas estructuras se concretan en los siguientes aspectos:

El poder ritual se instala en la cultura. Por cuanto, como expone Balandier (1993), el viene a formar parte de los componentes de la organización social. En el caso de la escuela, se habla de la cultura escolar, la cual engloba las normas, valores, costumbres, héroes, personajes, entre otros aspectos que son internalizados por los miembros para regular su comportamiento social. (p. 21)

La performance ritual es un espacio para la resistencia política. En tal sentido, dentro de la escuela se evidencia como la posibilidad de creación de una cultura democrática y de participación de los miembros que la conforman.

Estructura de poder que permanece el autoritarismo, dimensión, exclusión y sobredimensión. En este aspecto, cuando se evidencia lo antes expuesto dentro de la cultura escolar, se observa su estructuración jerárquica que asigna al directivo el poder y las líneas de mando en la escuela, que a su vez excluye de la toma de decisiones de otros actores escolares, como pudiera ser el caso de los padres, representantes, estudiantes y hasta de los mismos docentes, personal administrativo y obrero de la institución.

Los signos (simbólico y el rito) y las acciones sacrificiales, proporcionan los medios para mantener el orden y hechos contra el desorden. Por tanto, el ritual dentro del contexto escolar, como parte de la cultura tiene la intención de reglar el comportamiento de cada uno de sus miembros, que internalicen las normas y patrones de comportamientos considerados adecuados, para evitar el desorden social.

Transificación del hombre (asemejado a Dios), de la historia, abolición de la edad, advenimiento de otra era. Por lo que se asumen que la historia de la escuela se erige como la posibilidad de trascender a quienes la conforman asignando un orden histórico al devenir de la institución.

La figura iniciadora es un operador simbólico (espacio de lo logrado), donde el rito actúa sobre los hombres (cuerpo y espíritu). Por tanto, los moldea y los uniforma en su comportamiento, en sus formas de sentir y de pensar.

Por tanto, dentro de la cultura escolar se evidencia una serie de ritos y rituales, cuyo fin es facilitar la identificación del individuo, que asuma las pautas de comportamiento que son propias de la institución. Para ello la escuela socializa y le enseña al sujeto las diferentes formas de apropiarse de todos los elementos culturales que son propios y característicos. Llegado a este punto, se puede señalar, en consonancia con los distintos autores consultados que el Rito se encuentra referido a todo aquel sistema de creencias, las cuales son legitimadas por la participación en la vida, que da forma a otra realidad, que es apropiada por los miembros de una agrupación social, en este caso, la escuela y donde se

efectúan prácticas cuyo fin es garantizar el orden y evitar el desorden, por tanto, se entiende que el rito: Es orden en si mismo. Es un instrumento de las regularidades, corrector de las falta de orden.

Para alcanzar evitar el desorden, el rito debe estructurarse en un sistema de comunicación que garantice la socialización de la cultura escolar entre los diferentes miembros, para que se identifiquen con los diferentes ritos y rituales que le son propios. Adicional a ello, se impone una forma de acción, para que sus miembros se comporten en consonancia con el poder político que se instaure, atendiendo a la estructura organizativa de la escuela y las líneas de mando que operan dentro de ella.

Rituales dentro de la Cultura Escolar

Son muchos y diversos los rituales que forman parte de la cultura escolar, dentro de ellos merecen especial atención los que se analizan de seguidas:

Curriculo: dispositivo de poder-saber. Este conformado por un conjunto de asignaturas, de unidades curriculares y materias de aprendizaje, implican su propia forma de enseñanza, la cual está dirigida a uniformar la formación de quienes reciben la educación. Al mismo tiempo, implica una forma de disciplinar y normalizar la actuación de quienes aprenden y de quienes enseñan. Al respecto, Fernández (S/F), plantea que es a través del currículo se le da continuidad a un modelo político e ideológico, donde se interioriza un modo de comunicación, para ofrecer conocimientos que actúa como operador para la transformación del individuo, donde se entretajan relaciones sociales y de poder. (s/p)

En este sentido, el currículo produce, coordina y centraliza prácticas escolares (planificación, organización, evaluación, ejecución y control). Por tanto, la cultura de la escuela es orientada para lograr el cumplimiento de las funciones gerenciales y administrativas, que se cristalizan en acciones y en una gestión gerencial que de satisfacción a los requerimientos de la cultura de la institución educativa.

Al considerar los rituales, ellos se conciben como una máquina para hacer ver y hacer hablar (Milano, 2009). Esto significa, en palabras de Milano (ob cit), que: “Describimos entonces a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada”, (p. 3)

Como interpretación de lo anterior, se entiende que los rituales al transformar al ser humano comprende una acción simbólica, donde se destaca la actuación en la vida cotidiana. Por tanto, ello involucra la garantía de la recuperación de la racionalidad de la escuela, de allí que es un espacio saturado de rituales (ejemplo: evaluación escolar).

Asumiendo lo anterior, están en manos de directivos y docentes la responsabilidad de ser los portadores de la racionalidad epistémica (concepción de la verdad). Ellos están obligados a crear espacios para la coerción colectiva, atendiendo a los intereses de los individuos que conforman la escuela y de las instituciones.

Por otro lado, dentro de la cultura escolar los rituales tienen una acción normalizadora, dado que introduce el cuerpo objetivado en nuevos actos rituales de premios y castigos. Esto queda evidenciado en el sistema de incentivos que el directivo establece dentro de la organización escolar o en las normas o acuerdos de convivencia, donde se definen las

normas a seguir por cada uno de los miembros de la institución. De igual modo, los premios se dan en el aula, cuando el docente felicita a sus estudiantes o cuando establece algún tipo de castigos ante la conducta considerada inadecuada en la reglamentación interna de la escuela, a la que todos los integrantes deben adherirse para garantizar la armonía en las relaciones interpersonales, la paz y la convivencia.

Esta acción normalizadora se basa en propiciar que las conductas de los individuos se adapten a la norma propia de la escuela, a uniformar el comportamiento de los miembros según el rol asignado a cada uno de ellos, sean directivos, docentes, padres y representantes y los mismos estudiantes, de cada uno de ellos se espera que actúen en atención a la reglamentación escolar. Es labor del directivo informar y fomentar la internalización de las normas por todos los que hacen vida en la escuela.

Así mismo, esta normalización conlleva a que se le atribuya significados a cada uno de los espacios de la escuela, que normalizan la acción del cuerpo. Por ejemplo, el patio de recreo es para efectuar acciones recreativas; los baños, para que los estudiantes y demás sujetos que conviven en la escuela cumplan sus necesidades de tipo fisiológicas. En la dirección se encuentra el personal directivo y en las aulas están los docentes y el estudiantado. Así también, las actividades deportivas son efectuadas, según las orientaciones del docente, en las canchas existentes dentro de la escuela. Hasta el uso de un determinado vestuario, que se concreta en el uniforme en las prendas usadas por varones y por hembras es parte de este proceso normalizador.

También, la acción normalizadora implica el uso de un mobiliario particular que domestica el cuerpo, que conlleva a que asuma una postura corporal y se adapte a éste; pero ello no queda allí, pues dicha adaptación del cuerpo lleva consigo la adaptación de las ideas y el pensamiento, los cuales son moldeados a las pautas instauradas en la escuela.

El mobiliario contempla forma de distribución en los diferentes espacios de la escuela, según la actividad que vaya a desarrollarse en el plantel. Así mismo, el tamaño que éste posee, los colores, el material utilizado, entre otros, son aspectos que destacan en la arquitectura escolar y cuyo fin es domesticar el cuerpo, para que éste se adapte a las condiciones impuestas y que con esto la mentalidad de cada quien se adapte a las 7 condiciones sociales que normalizan, es decir, se adopten los valores, creencias, rituales, creencias, entre otros aspectos inherentes a la ritualización.

Otro elemento importante a destacar dentro de la ritualización de la rutina práctica escolar esta referido a su rutinización con la finalidad de habituar al inconsciente a los horarios, a la administración curricular según una distribución del tiempo de manera planificada y organizada en función de los objetivos educativos. Ella es evidente en el horario que cumple el directivo, en la distribución de la rutina por turnos de trabajo, así como en la asignación de un horario para cada una de las asignaturas, con la finalidad de disciplinar la conducta de los miembros de la institución escolar.

Todas estas acciones son posible gracias a la interiorización y la puesta en marcha de la vida social, donde la interacción personal conduce a que la escuela se convierta en un espacio habitado para que sus actores, dotados del conocimiento y el reconocimiento de la normativa interna que son aprehendidas y puestas en práctica. Además, hay prácticas cotidianas que inducen a la efectividad de dicha interiorización, tales como: domesticación

del cuerpo, de premios y castigos, de la estructura, efemérides y actos escolares; saludos, autoridad, uniformes, insignias identificadoras.

Es en la escuela donde los rituales suelen seguir presentes en actos de ceremonia rituales de poder y las prácticas de saber. Las primeras quedan definidas en aspectos como la estructura organizativa de la escuela, la que define las líneas de mando dentro del funcionamiento del plantel; aunado a ello es notoria en un estilo de relación entre los directivos, docentes, administrativos, obreros, estudiantes, padres, representantes y demás miembros de la comunidad educativa y a la cual se deben adherir para que coexista la paz. Tal poder es notorio en la acción lineal de administrar el currículo, en los actos comunicacionales, en los propios dispositivos de saber, donde el conocimiento se erige como principal factor asociado al saber.

Reflexiones Pedagógicas

Una vez analizados los ritos dentro del seno escolar, es importante resaltar que los ritos son indispensables dentro de la escuela, pues ellos tienen el objetivo de garantizar la cohesión de los miembros de la escuela. Por tanto, es labor del directivo, en calidad de conductor del plantel es el responsable de lograr que los miembros practiquen tales rituales para ser aceptados como miembros de la institución.

Es en estos planteamientos donde se erige la cultura escolar como factor indispensable pues la práctica de los rituales es inherente a ella, dado que vienen a constituirse en parte importante del acervo propio de las organizaciones escolares. Por tanto, la acción directiva, como gestor de los valores, normas, reglamentación interna, comunicación, relaciones, estructura organizativa, entre otros, debe estar encauzada a que todos se adhieran a ella, para viabilizar el ejercicio del poder, en un contexto donde el saber es uno de los fines primordiales, en detrimento de un factor importante como lo es la formación plena e integral de la personalidad de los estudiantes que acuden a la escuela.

Los rituales son efectivos, en la misma medida en que la cultura escolar viabiliza la interiorización de los mismos y de la propia información que corresponde a todos incorporar y darles significados que sean comunes para el colectivo que forma parte de la estructura escolar. Por el contrario, cuando estos resultan inefectivos cuando fallan las iniciativas de interiorización, lo que limita que se cumplan los objetivos propias de la cultura que reina al interno de la escuela.

Recomendaciones finales

Esta investigación deja abierta la posibilidad de profundizar sobre el ritual formado y evolucionado en las instituciones educativas, como elemento de pro actividad y mejoramiento.

En este sentido se recomienda ampliar la investigación como tema de postgrado o de tesis en educación, gerencia educativa o similar.

El ritual debe estar presente en la educación básica del ciudadano, como parte de su saber integral y de formación social.

Siempre es de valor manejar el ritual como actividad educativa, que no debe caer en los aprendizajes negativos o tóxicos, actualmente denominados doctrinas.

Referencias

- Balandier, G.(1993). *El Desorden, Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Balza, R. (2009). Los sistemas de aprendizaje y la función ritual. Una mirada antropológica de las prácticas educativas: esbozos críticos. *Revista Scielo*, V. 25, Nº 59, Maracaibo.
- Fernández, M. (S/F). *Tras los Muros de la Escuela*. Buenos Aires, Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.
- Milano, D. (2009). El Dispositivo Ritual y Formación de Identidades en la Escuela. *Revista Investigación y Educación*, Año Vi, Nº 11, pp. 83-91.
- Milano, D. (2011). *Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas*. Mar del Plata, Vi Jornadas sobre la Formación del Profesorado.

ENSEÑANZA DEL CÁLCULO I PENSAMIENTO, DISCURSO Y CONTENIDO

Alberto Antonio Tirado Sanabria
Profesor Asociado de la UDO
Departamento de ciencias básicas
Doctorante en Educación de la UPEL
Barcelona / Venezuela
aa.tirado@hotmail.com

Miguel Antonio Gómez Salazar
Profesor jubilado de la UNELLEZ
Departamento de Ingeniería Agrícola
Doctorante en Educación de la UPEL
Barcelona / Venezuela
magsalazar1@hotmail.com

Resumen

La Matemática I del básico universitario en general es la primera materia de matemática que ve el joven bachiller, acostumbrado al discurso en solitario del maestro sabelotodo de la secundaria diversificada que por lo general ignora la historia de esta matemática, sus protagonistas, en su formación como asignatura y sobre el discurso en sus contenidos así como los pensamientos que se supone debe fomentarse en el joven que debe ser la vanguardia del pensamiento de la sociedad; y que de alguna forma encuentra un vacío ante el docente falible que lo intenta guiar en conocimientos abstractos, de profundidad de pensamiento y de oscura aplicabilidad inmediata. En este trabajo se realiza: a) un recorrido desde lo histórico en la fundación del Cálculo diferencial, en un desarrollo caracterizado por ciudadanos de suficiente experiencia que con sus aportes construyeron esta ciencia formal, b) un planteamiento de los problemas en la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, c) un resumen adaptado del discurso general de Michel Foucault y de la estrategia docente denominada “Gráfica de relaciones”, para proponer primero una recomendación en el deber ser del discurso docente de la Matemática I bajo estas visiones y segundo una propuesta sobre los contenidos de esta primera matemática en el básico universitario. La investigación plantea una nueva actitud docente ante la matemática en general y una serie de recomendaciones en el discurso general del docente de esta área para fomentar la dialéctica en el aula, la motivación y participación estudiantil así como el producto esperado de la enseñanza “el aprendizaje” y la actitud correcta ante las definiciones matemáticas. El trabajo deja una serie de recomendaciones a seguir para aquel investigador que quiera profundizar en los temas planteados y plantea una hipótesis sobre el estudio matemático en general y el ciudadano llamado adulto mayor, o ciudadano de la tercera edad.

Palabras clave: Historia, discurso, pensamiento, enseñanza matemática.

Summary

Mathematics I of the university basic in general is the first mathematical subject that sees the young bachelors, accustomed to the solo speech of the master know-it-all of the diversified secondary that usually ignores the history of this mathematics, its protagonists, in its formation as Subject and on the discourse in its contents as well as the thoughts that are supposed to be encouraged in the young person who must be the vanguard of the society's thought; And that somehow finds a void before the fallible teacher who tries to guide him in abstract knowledge, depth of thought and dark applicability immediately. In this work, a) a journey from the historical one in the foundation of the Differential Calculus, in a development characterized by citizens of sufficient experience that with its contributions constructed this formal science, b) an approach of the problems in the teaching and learning Of this subject, c) an adapted summary of the general discourse of Michel Foucault and of the educational strategy denominated "Graphics of relations", to propose first a recommendation in the duty to be of the discourse teacher of Mathematics I under these visions and second a proposal On the contents of this first mathematics in the university basic. The research poses a new teaching attitude towards mathematics in general and a series of recommendations in the general discourse of the teacher of this area to promote dialectics in the classroom, motivation and student participation as well as the expected product of teaching "learning "And the correct attitude to mathematical definitions. The paper leaves a series of recommendations to be followed for that researcher who wants to go deeper into the issues raised and proposes a hypothesis about the mathematical study in general and the citizen called elder adult, or citizen of the third age.

Keywords: History, discourse, thought, mathematical teaching

Introducción

La matemática diferencial o matemática que abarca lo concerniente a la función derivada y sus aplicaciones, es en casi todas las latitudes, la primera matemática con que se inician los estudios universitarios; llamada entonces Matemática I, Cálculo I, o primera matemática universitaria, tiene sus orígenes desde el descubrimiento de la modelación de situaciones a través de funciones en el plano explicativas, las cuales se originan en las expresiones de relaciones geométricas en el plano. El origen en sí del Cálculo en general esta desde los inicios de las primeras civilizaciones cuando por utilidad de los “números” establecían axiomas y teoremas de utilidad; de hecho las primeras organizaciones educativas eran lugar de los “Mathematas” que significa estudioso, y de los “Mathemakois” o pensadores en silencio de situaciones de suficiente abstracción para la mente humana que aspiraban a ser primeros maestros. De aquí se deriva el nombre actual de esta ciencia cuya formalidad es el fundamento de todas las demás ciencias.

Este artículo busca realizar primero un recorrido histórico de la formación del Cálculo I moderno, y de sus protagonistas, en una razón de ser de estas asignaturas en el básico universitario de todas las carreras; como saber básico e importante para el futuro profesional. Luego con una visión sintética de sus contenidos y los consejos del orden del discurso de Michel Foucault, y en entendimiento de que en la actualidad existen fallas en el aprendizaje de esta ciencia, realizar una propuesta para la enseñanza de estos contenidos, basados en principal en la estrategia de la gráfica de relaciones.

Histórico del Cálculo I, o Matemática Diferencial

Primera parte: los inicios de la matemática

El símbolo numérico es el principio matemático en la humanidad, medir y contar son las actividades que forman la vida diaria en el intercambio comercial, se dice que si colocamos los números en una línea recta de inmediato surgen preguntas como su tamaño y sus componentes, cosas como números enteros positivos y negativos, la idea de la nada con el símbolo y número cero y los números intermedios son lo que origina en la humanidad la primera de las ciencias: “La Aritmética”, que luego permite con el dibujo de formas de cuerpos proyectados en el papel o en el llamado plano, el surgir de la “Geometría” como ciencia madre del Cálculo.

Los números de la naturaleza o naturales son aquellos que van desde la unidad hasta los valores máximos utilizados, pronto se hicieron necesarios los números racionales o las fracciones y los números intuitivos que se fueron originando en diferentes operaciones lógicas, como los números negativos con sentido opuesto, el cero como valor identidad de la suma, los productos y las divisiones, y las potencias cuadráticas, cúbicas y más; para medir áreas y las tendencias a valores extremos, que van a originar los números irracionales, cuyo entendimiento requería de una mente con suficiente calma y sapiencia, pues de ser alma nobel podrían ocasionar locuras y divagaciones peligrosas.

El papiro de Rhind, (1650 A.C), del antiguo Egipto, considerado como el primer documento matemático de la historia, se puede apreciar la solución de problemas con lo que conocemos en la actualidad como la recta de valores reales o números reales e incluso la solución de primeras ecuaciones potenciadas al cuadrado; monomios y polinomios. De allí los cálculos matemáticos de geometría y trigonometría elemental van de la mano del más famoso de los siete sabios antiguos: Thales de Mileto, (624 548 A.C), quien demostró alturas, predijo elipses solares y estudio figuras del plano para el 570 A.C. Ciudadano del mar Egeo que vivió hasta los 76 años de edad y fue fundador de la escuela de Tebas; es importantes señalar aquí que la esperanza de vida en el mundo antiguo era poco superior a los 40 años de edad.

A Thales, le siguieron pensadores y buscadores de la verdad, llamados “Filósofos” que en toda una vida aportaban teoremas y teorías que van a dar sustento a la matemática del mundo griego, como: Pitágoras, (570 480 A.C), el comerciante estudiante de la escuela de Atenas, que luego va a fundar una escuela en Crotona como una sociedad secreta, exclusiva de pensadores, llamados luego “pitagóricos”, de donde se aportó el famoso teorema que relaciona los lados de un triángulo rectángulo, (540 A.C.), es aquí donde se inicia la trigonometría como rama de la geometría en los cálculos de lados y ángulos de un triángulo cualquiera o en sus tipologías: escaleno, isósceles, rectángulo, oblicuo e equilátero; se estudiaron los valores polares y los números irracionales como la raíz cuadrada de los números 2, 3 y 5 así como la relación entre el diámetro y el perímetro de una circunferencia llamado número pi, (π). En estudio de la circunferencia primaria de radio de la unidad numérica, surgen los conceptos de las operaciones Seno, Coseno y Tangente; el Seno es el símil de estos cálculos con el radio de la curvatura interior en las mamas del pecho femenino, de allí el termino para indicar esta parte del cuerpo de toda

mujer. Pitágoras muere a sus 85 años de edad. Heráclito y Anaxágoras hicieron aportes sobre el movimiento de la materia y sobre el intelecto humano para el 510 y 450 A.C. Respectivamente.

Todos estos conocimientos matemáticos regaron el mundo antiguo mediterráneo y del Asia menor: los babilonios y asirios manejaban los cálculos con fracciones y números negativos, realizaron construcciones con escalas o “módulos” pre-establecidos de medición como los egipcios, en un espacio de tiempo de más de mil años, que va desde las primeras civilizaciones semíticas del desierto e indoeuropeos hasta el nacer de la sociedad Helénica, de libertad social en democracia hacia el 500 A.C se puede considerar como el origen del Cálculo elemental en la humanidad; en paralelo con las civilizaciones en el valle del río Indo con su célebre fundador el filósofo Aryabhata para el 500 A.C. ya se tenía una serie de postulados sobre aritmética, a igual que los filósofos chinos, en el extremo Oriente.

En Atenas el oligarca Acamos funda su escuela, llamada “Academia”, donde el filósofo Platón, (429 347 A.C), y uno de sus maestros escribió en su entrada: “No entre aquí quien no sepa de Geometría”; frase que va a representar la primera prueba de admisión de que se tenga noticia. Euclides, (365 275 A.C), en su obra monumental “Elementos” con 32 postulados, establece la demostración rigurosa geométrica, las concepciones de una infinidad de áreas de determinadas figuras y las rectas y formas en el plano se amplían hasta generar conocimientos y conceptos axiomas y teoremas usados en la actualidad y que son base de la matemática actual. Luego el filósofo Aristóteles, (384 322 A.C), además de sus aportes educativos y políticos, y fundador del “liceo” de Atenas, es considerado el padre de la Lógica, como razonamiento autónomo para la deducción en general de toda problemática planteada.

Con el genio de Arquímedes, (287 212 A.C), encontramos la mayor aplicación de los conceptos matemáticos a la resolución de problemas cotidianos, como la tangente geométrica de la espiral que lleva su nombre, en el punto de intersección con la circunferencia que la contiene, que permitió la formulación de los volúmenes circulares como el cilindro, el cono, y la esfera, que conocemos hoy en día, la resolución analítica de esta secante llevada a línea tangente en el Renacimiento, unos mil años después, va a fundar el Cálculo moderno. Padre de la tecnología moderna, de la hidrostática y de la densidad de los elementos conocidos; estableció un método algorítmico para la resolución de determinados problemas. La antigüedad cierra un primer ciclo con Eratóstenes, (284 192 A.C), quien en la escuela de Alejandría realizó la primera medición de la circunferencia terrestre y descubrió una sencilla estrategia para descubrir los números primos, con Apolonio de Perge, (262 190 A.C), llamado “El gran Geómetra” para el 200 A.C. Es el primero en publicar las figuras o relaciones cónicas, su caracterización y denominación que aún permanece; y con Pappus, que en el 290 A.C. publica lo que se conoce como la primera “colección” de saberes matemáticos.

El mundo helénico aún aporta la obra: “El Almagesto” de Tolomeo, (100 175 D.C), en la escuela de Alejandría, que será el inicio del actual método científico. Se cierra este milenio dorado con los aportes de los matemáticos Herón, que aporta estrategias e instrumentos para la medición de piezas y áreas, y de Diofanto, (325 409 D.C), que estableció la resolución formal de sistemas de ecuaciones de primer y segundo grado así como la

simbología actual de los números negativos y positivos y la tendencia infinita y al infinito de los números reales. Como dato curioso a considerar se puede afirmar que estos diez estudiosos y a-portadores de la matemática antigua y moderna, desde Thales a Diofanto, tuvieron una longeva vida, promediando entre ellos unos 79,2 años de edad.

Estas actividades condujeron a la formación posterior de las ecuaciones y formulas, (llamadas en la edad moderna el “al-ga-bra” o sinónimo de ecuación, que luego se llamara: algebra), solo después de cientos de años cuando se superó el concepto restringido de los números y sus analógicas, por una visión abstracta, simbólica y general.

Segunda parte: la matemática medieval

La era Medieval desde la decadencia del imperio Romano hasta el renacimiento, en donde se realizaron las mayores aplicaciones de ingeniería de los fundamentos matemáticos griegos, cae sobre la ciencia fundadora de la matemática el manto del oscurantismo impuesto por la iglesia católica; los matemáticos y estudiosos son ahora los hindúes y árabes, en la escuela de Bagdad, que en tres siglos, establecen el álgebra elemental moderna, los números como los conocemos, llamados arábigos en todo su campo de números reales e indefinidos; las potencias y la interpretación del cero y de los valores infinitos, indefinidos e indeterminados, así como las secuencias y progresiones numéricas, aquí destacan Al-Khwarizmi, (780 850 D.C), con el sistema decimal y las operaciones con el cero, quien va a establecer el Algebra como ciencia al tratar los polinomios y las ecuaciones, o sea la versión Europea del cálculo diferencial y trigonométrico, heredado de los Griegos.

La traducción de los tratados, axiomas y teoremas de toda la matemática de la humanidad llegan a Europa y se traducen del idioma Árabe e Hindú al idioma Latino, por su dominio en la península Ibérica, se establecen en escuelas y universidades para su estudio y utilidad, personajes como Leonardo de Pisa, Raimundo Lulio para el año 1300 y Nicolás de Oresme, que en 1370 es el primero en graficar y escribir un tratado sobre funciones en el plano. Es época del surgimiento de otras ciencias como la Física, la Química y la Biología, en la Italia los matemáticos Tartaglia y Cardano para el 1540, van a establecer la resolución de algunas ecuaciones cúbicas, junto al francés Viète quien va a darnos la resolución de ecuaciones de sexto grado y la irresolución de los polinomios de quinto grado. Entre los siglos X y XIII, en donde pronto va a iniciar la Modernidad y el Renacimiento; el aporte de este milenio se resume en algunas secuencias numéricas, la solución formal de las ecuaciones cuadráticas y pares, las ecuaciones cúbicas, las ecuaciones por aproximación y la aritmética moderna.

La esperanza de vida en el Medioevo disminuye en la humanidad, por efecto de la globalización y el comercio mundial, por las guerras por la posesión de vastos territorios y la transmisión de enfermedades famosas como la peste negra, además de efecto religioso del sexo como pecado capital; para esta época la vida se promediaba poco más de los treinta años, sin embargo los aportadores del conocimiento matemático y su enseñanza nuevamente serán individuos que notablemente superan este promedio de edad.

Tercera parte: nace la matemática moderna

Con el Escocés Napier, (1550 1617), tenemos el uso de los Logaritmos para la resolución de polinomios potenciados y el descubrimiento del número de la naturaleza, llamado el número neperiano $e = 2,718..$, luego en el siglo XVII, con los franceses: Pierre Fermat, (1601 1665), y su teoría de números y ecuaciones de matemática pura de números “infinitamente próximos”, que le permitió encontrar la tangente de la parábola elemental, y el filósofo René Descartes, (1596 1650), que uso los principios matemáticos para desarrollar un “método” para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos generales; padre de lo científico moderno, decía que en cuatro partes se lograba “pensar” en el concepto, esto es: por observación, análisis, síntesis y abstracción para que este “existiera”; *es decir el concepto y el conocimiento en él existen una vez que se puede pensar en ello*. Llego a afirmar que ¡Existo porque dudo y pienso! Una vez que llevo esta lógica a la existencia humana. Se le atribuye el plano coordenado como fundamento en el aprendizaje de las matemáticas básicas universitarias porque él pudo pensar en las funciones dibujadas en este plano por un matemático de la época, cuyo nombre se perdió en la historia, otorgándose el nombre al actual plano coordenado, como: plano “de descartes” o “Cartesiano”. Estos hechos generaron la llamada geometría analítica, o matemática que resuelve las cuestiones geométricas con apoyo a la geometría milenaria, de donde en tan solo doscientos años de evolución, se crea el cálculo de la actualidad como asignatura inicial universitaria, llamada Cálculo I o Matemática I.

El cálculo moderno nace en la Europa de ese mismo siglo XVII con los aportes primero de los ingleses Isaac Barrow, (1630 1677), en su obra “Lecciones de geometría”, en donde teorizó el fundamento del cálculo, e Isaac Newton, (1642 1721), con el desarrollo del binomio que lleva su nombre y en una estrategia solo algebraica estableció el teorema fundamental del cálculo al deducir las formulas básicas del cálculo diferencial e integral; Newton definió las variables de los ejes y acuñó la palabra “derivada” como razón de cambio o de velocidad. Luego con el alemán Gottfried Leibnitz, (1646 1716), se cierra este siglo, con un estudio similar de las razones de cambio por las tangentes a una función del plano, Leibnitz estableció la simbología dy/dx como la derivada de la función y el área bajo la curva como la sumatoria finita de rectángulos de base dx , en la relación de que el área es: $A = \int f(x)dx$. Que es la simbología actual; el francés Jean D’Alembert, (1717 1783), con su enciclopedia matemática en donde redacta su famoso artículo de las tipologías de los límites de una función, para definir los infinitésimos de Leibnitz.

Pero el legado cartesiano de separar la mente del cuerpo en el pensar y existir, la psicología del conductismo de la época basado en la causa-efecto de las cosas, el mecanicismo Newtoniano y el origen de la meta-geometría con el estudio solo analítico impulsado por Blas Pascal, se genera que el cálculo en la era contemporáneas separe de casi todo su aspecto gráfico, solo se usa la gráfica de algunas funciones para ilustrar el inicio de un cálculo o deducción formularía analítica primaria. Esta era se cierra en el siglo XVIII con los aportes analíticos y soluciones integrales y de Física de los Suizos James Bernoulli, (1655 1705), y Jhon Bernoulli, (1661 1748), los franceses: el marqués Guillaume L’Hopital, (1661 1704), con la regla con su nombre que se usa en la actualidad para la resolución de limites indeterminados; Michelle Rolle, (1652 1719), y José Lagrange, (1736

1813), en sus aplicaciones de la derivada en el estudio de concavidades y rectas tangentes a funciones en puntos específicos. Con el alemán Leonard Euler, (1707 1783), en su texto “Análisis del infinito”; que puede considerarse el primer texto de Cálculo, en donde se clasifican las funciones entre algebraicas y trascendentes, y con los aportes del francés Adrien Legendre (1752 1833) al crear “sus” polinomios que permitieron descubrir los sólidos de revolución, se cierran los aportes al Cálculo general como ciencia.

Como nota recorrida en esta investigación, al considerar las edades de estos protagonistas y continuadores de la fundamentación del cálculo actual, se puede apreciar que el promedio de vida de estos estudiosos formales en la edad moderna es de 66,93 años, cuando la esperanza de vida en la humanidad para esta época se acepta en la mayoría de las zonas geográficas poco superior a los 50 años de edad.

Cuarta parte: nace el cálculo actual, llamado “moderno”

Como la Geometría Euclidiana es finita y el Cálculo infinitesimal es la resolución a situaciones generales, de una gran variedad de fenómenos físicos de utilidad cotidiana de la ingeniería moderna y de la vida actual, así como en la solución del problema de hallar rectas tangentes a una función curva, la escuela elemental Francesa y Europea de matemáticas en la época contemporánea, luego de la revolución francesa y el establecimiento de los derechos fundamentales del hombre a finales del siglo XIX, van a establecer la ideología anti-geométrica, anti-euclidiana; iniciando con el alemán Carl Gauss, (1777 1855), y su teorema fundamental del algebra, el francés Agustín Cauchy, (1789 1857), padre del análisis moderno por la rigurosidad establecida como única y necesaria razón de ser de la matemática, el ruso Nicolás Lobatchewski, (1793 1856), con su geometría no Euclidiana, que se establece en el año 1829, y el alemán Karl Weierstrass, (1815 1897), en su aporte al análisis matemático en la demostración de la definición del límite de una función con las variables delta y épsilon usadas en la actualidad. Finalmente en el siglo XX se introducen una serie de tipologías de las relaciones y las funciones del plano así como la caracterización de sus proyecciones sobre los ejes coordenados, (dominio y rango), y los cortes o intercepciones posibles con estas referencias, en un estilo formal absolutista fundado en el logicismo.

Entonces la enseñanza del Cálculo actual se establece, con pocas variantes en el mundo y en las carreras científicas tecnológicas, dividido en las primeras dos asignaturas del básico universitario, que son: la Matemática I, que abarca e introduce parte de lo relacionado a funciones en el plano, el límite de una función, la derivada y concluye con las aplicaciones de la derivada; y la Matemática II, que complementa las funciones trascendentes hasta la integración, sus técnicas y sus aplicaciones. La enseñanza de estos contenidos es netamente analítica, por la exigencia de la exactitud matemática y por la herencia moderna y contemporánea, caracterizada por su poco contacto social, por su incolumidad ante los cambios o evoluciones del pensamiento general y matemático; es decir la clase tiene una didáctica formalista en la búsqueda de la certidumbre matemática, con reglas axiomas y cadenas de símbolos de objetos matemáticos cuya existencia real poco importa y su significado está en el pensamiento y el docente inyecta los contenidos en una transmisión de conocimiento a un estudiante que solo debe decodificarlo y aplicarlos. En resumen el cálculo actual no es el producto de la geometría analítica, esta no existe como

asignatura, es más bien una matemática inicial analítica con escasos apoyos gráficos sin confirmación ni retroalimentación de los conceptos y teoremas que se manejan, en una concepción y aplicación convencionalista al recientemente considerar la relación de la acción matemática con el entorno de la sociedad, es la matemática absolutista exacta. En la actualidad la esperanza de vida se promedia alrededor de los 70 años, por los muchos avances médicos y la protección a la vida en la humanidad, y se considera ciudadanos de la tercera edad o Gerontes a aquellos que superan los 60 años de edad; como nota continuada encontramos que los hombre que hicieron aportes al Cálculo en general, citados en esta parte promedian una edad de 72,75 años.

Las corrientes didácticas actuales

Con el matemático Alemán Georg Cantor, (1845 1918), inicia la corriente llamada Platonismo en donde hacer matemáticas es un proceso filosófico de descubrir los conceptos por su pre-existencia y por la experiencia; de aquí surge una nueva generación de matemáticos no formalistas o absolutistas, que dan origen al constructivismo y al intuicionismo matemático, en donde la matemática como ciencia es falible y requiere de construcción y reconstrucción desde sus primeros axiomas y postulados; estos procesos permiten una espiral de avances cognitivos que pueden apoyarse en primarias demostraciones informales así como en ordenadores electrónicos, que van a exigir la demostración analítica formal. Y todo esto evoluciona o debe contemplar el aspecto de la enseñanza matemática y el determinado aprendizaje que se pretende en el estudiante de cualquier asignatura, como la Matemática I.

En 1984 surge en el Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente los inicios de un método para graficar curvas, titulado: “Gráfica de curvas con regla y compas”, donde el autor obtuvo como experiencia docente una mayor participación del estudiante en el proceso didáctico de la clase. Este trabajo es ampliado como: “método geométrico-analítico para la enseñanza de la matemática básica”, en 1993, este método casualmente está dentro de la corriente originaria llamada Platonismo y no por el razonamiento lógico absolutista del cálculo de la era contemporánea; es la aplicación del constructivismo matemático al generar el denominado: “concepto o definición grafica” que permite la comparación y verificación de resultados con la demostración analítica y genera situaciones enigmáticas que pueden representar nuevos conocimientos y retos al pensarse en sus soluciones analíticas posibles. Es el origen del llamado método: “gráfica de relaciones” cuyas teorías educativas son usadas en la actualidad y en espera de la confirmación de sus resultados.

El problema en la actualidad, resumen general de fallas

El estudio del cálculo actualmente en su enseñanza y en los aprendizajes que pretenden lograr en los estudiantes que inician una carrera universitaria, están fundados en una teoría educativa no visual, sin respaldo y confirmación grafica de las operaciones que se realizan con las funciones y relaciones del plano; entre algunas investigaciones recientes del profesor Tirado A. (2010), encontramos de forma resumida algunos de las dificultades que más se repiten en la enseñanza de esta asignatura y en los problemas que los estudiantes cursantes y aprobados de la Matemática I, (caso particular en ingeniería).

1) El rechazo al estudio matemático general y su leve aprendizaje en la primera materia de matemáticas del básico universitario de ingeniería; el cuál ocurre en principal por la falta de orden y completitud en el capítulo inicial y la poca aplicabilidad apreciada por el estudiante en los capítulos 2 y 3; y por supuesto el estilo recetario solo analítico, sin orden de dificultad apreciable, repetitivo y poco estimulante usado por el docente que denomino: “maestro de enseñanza exacta”, en forma de generalidad.

2) El abandono por falta de motivaciones y la no visión de las aplicaciones a corto y mediano plazo, así como el mal manejo de las definiciones generales de la matemática I del básico universitario de ingeniería; aquí entra en vigencia la variable de la poca “permanencia estudiantil” que posee esta asignatura, variable que compara la asistencia del estudiante a medida que avanzan los temas y capítulos de la materia, por estudio de asistencia a las evaluaciones que se realizan.

3) El programa vigente en muchas universidades y sus núcleos, que ampara y mantiene los resultados de alta reprobación en la asignatura así como leve aprendizaje en los aprobados, conduce a los resultados muy preocupantes en cuanto a cantidad y calidad del estudiante que egresa de esta asignatura y continua sobre otras materias en donde la Matemática I es prelación.

En resumen entre las fallas apreciables de los programas actuales se encuentra un desorden de forma en los contenidos del primer tema o capítulo de funciones, el cuál no muestra la construcción lógica de las funciones sus tipologías y caracterizaciones, así como la totalidad posible de estas relaciones del plano, las cuales se enseñan dispersas; no existe conexión con los capítulos siguientes de límite de una función y derivada de una función y en el capítulo de las aplicaciones de la derivada es cuando se establece el tema de “grafica de funciones” solo por conocimientos de sus puntos notables y sus tendencias. El problema real de la actualidad, en el programa de las asignaturas de la Matemática inicial, es que este no ha evolucionado ni aceptado los cambios que se están dando en la matemática pura y en la matemática que se destina a la enseñanza y al aprendizaje específico que se pretende en el estudiante; no se tiene identidad histórica y de fundamentación que caracterice el programa de la asignatura en su epistemología matemática.

La Enseñanza Matemática y su Pensamiento

Razonamiento matemático

El razonamiento matemático en su objeto individual intuitivo, y afectado notablemente en la actualidad en que vivimos en la era visual del internet, no debe ser atrapado, enseñado o aprendido de la forma de silogismo lógico ni aunque este proceder se base en analogías razonadas. El aprendizaje en el estudiante de matemática en general, debe provenir de un conocimiento intuitivo en una clase caracterizada por la dialéctica con un fin sintético razonado; luego este estudiante puede diversificarse si su profesión está dirigida a la matemática pura o a la matemática aplicada característica del ingeniero. El fundamento del juicio sintético se basa en descubrir definiciones a partir de ideas primitivas en un cálculo simbólico y siempre análogo y de la mano para su comparación y verificación del cálculo algebraico o analítico.

Psicología matemática

La curiosidad como acto mental que motoriza la producción de axiomas y experiencias cuando se aplica sobre semejantes imaginarios empíricos o no, producto de la observación geométrica más que la analogía razonada solo analítica. Es decir la lógica empírica solo puede crear conocimiento en el individuo que estudia, cuando aparece la construcción intuitiva que usa la deducción al obtener una verdad particular a partir de generalidades. La lógica psicológica puede influir a la forma de pensar de la lógica simbólica en su aspecto emocional sobre lo formal.

Los tres tipos de pensamiento

Tanto el estudiante como el docente de la clase, se caracterizan en su pensamiento y en la aplicación de su inteligencia, por sobresalir en una o dos, de las tres formas posibles y caracterizadas del pensamiento que se conocen como: crítico-analítico, práctico-contextual y creativo-sintético; estas formas de pensar pueden evolucionar y caracterizarnos durante nuestro desarrollo social e intelectual de nuestras vidas, e incluso se reconocen que determinados conocimientos y actividades requieren para su mejor aprendizaje de un tipo particular de inteligencia. Es así como los docentes observamos lógicas diferencias en nuestros estudiantes y por lo general nos sorprendemos de sus avances y logros así como de sus destinos y trabajos desarrollados en sus vidas cuando tenemos conocimiento de ello y contractamos con su aptitud mostrada en el salón de clases. A continuación una general descripción comentada

1) Pensamiento crítico analítico: caracterizado por la memorización y análisis de las ideas que se proponen, capacidad algorítmica para la resolución de situaciones planteadas, deducción e inducción de cómo se resuelve un problema con poco aporte propio. Para este tipo de pensamiento es ideal el estilo absolutista de la matemática, el aprendizaje se obtiene por modificación de la conducta y donde el docente es un “maestro” que “transmite” el conocimiento a un estudiante que decodifica sus contenidos sin modificarlos o cuestionarlos; la tabla de multiplicar de los primeros 10 números es un buen ejemplo del dominio de este pensamiento.

2) Pensamiento práctico contextual: caracterizado por la actividad empírica en el desarrollo de los conceptos y la búsqueda constante de sus relaciones con la aplicación inmediata o a corto plazo de lo aprendido, ya sea para la misma asignatura en conceptos siguientes, en asignaturas siguientes o en la vida diaria, una inteligencia práctica y de sentido común. Aquí sobresale la corriente platónica empirista y constructorista social de la matemática, el aprendizaje se obtiene de un debate discursivo en donde el docente es el moderador y propiciador de nuevas situaciones lógicas en la resolución de problemas propuestos en el mejor posible orden de dificultad, en donde el estudiante es invitado a preguntar y responder; este estudiante se aburre de una clase formal de matemática y puede que observemos su protagonismo cuando se le asignan actividades de aplicación lógica empírica.

3) Pensamiento sintético intuitivo: caracterizado por el rechazo al formalismo y una notable capacidad de resolución en situaciones nuevas, con descubrimientos y aportes a

priori de concepciones y conocimientos por intuición y meta-definición por encima de la analogía lógica inductiva. Aquí resalta la matemática constructivista que permita la verificación de los resultados que se obtienen; el docente debe provocar el debate de demostración y la dialéctica para proponer situaciones nuevas posibles para la selección, combinación y comparación de las ideas y conceptos que se desarrollan; el aspecto visual es fundamental en este tipo de pensamiento; aquí sobresale la enseñanza matemática fundada y en utilidad de la geometría.

Luego ¿Puede existir un método y estilo único de enseñanza matemática para un nivel dado, a fin de obtener el mayor y mejor aprendizaje posible en el estudiante? Pregunta difícil y posiblemente imposible de responder, quizás a niveles de primaria en el niño poco maduro el docente más exitoso sea el que desarrolle de alguna forma los tres pensamientos, con actividades enfocadas y alternadas para cada tipología con sus objetivos particulares, es sin duda un error académico el establecer una única tipología que por lo general es el desarrollo del pensamiento crítico analítico; sin embargo la experiencia dice que el pensamiento sintético intuitivo es el que puede generar y evolucionar en los otros pensamientos, que tienden a ser más estáticos y característicos en el individuo que estudia; es por ello que para el caso particular del estudiante de la Matemática I, del básico universitario de ingeniería, se recomienda la enseñanza matemática con el método gráfico o método de pensamiento sintético geométrico; que a continuación se describe resumidamente

El Discurso

Lo verdadero y lo falso

En nuestra sociedad son conocidos los procedimientos de exclusión y de prohibición de lo que se dice, el que habla y se le permite hablar tiene este derecho conductista, muy en particular el docente que con facilidad y prejuicios puede convertir la clase en un monólogo repetitivo, sin diálogos o dialécticas caracterizado por un estilo algorítmico en el discurso y la resolución de ejemplos y ejercicios matemáticos planteados; entonces la clase divorcia a sus protagonista convirtiéndose en una competencia en los estudiantes de aguantar la atención lo más posible; aquí toma relevancia el tipo de pensamiento característico de cada individuo en donde por lógica los primeros en abandonar la mirada son los del pensar práctico contextual, seguidos de los del pensar sintético creativo y dependiendo de la “carga” de palabras en el aire, con corto tiempo de vuelo, perderán el interés los del pensar crítico teórico o analítico.

Es falso y se sabe ya en el mundo de la didáctica matemática, que los contenidos solo analíticos en silogismo pueden generar el mismo aprendizaje que los contenidos sintéticos de intuición lógica; aquí es donde opera la verdad de que los juicios analíticos se deducen de las definiciones y la lógica, y los juicios sintéticos buscan la comparación y la demostración de estas definiciones exigiendo del docente la apertura del diálogo y la participación y aportación del estudiante. Sin importar de momento el error que se cometa, o la postura de locura que pueda asomarse ante cualquier acción o ruido del que con valor interviene, porque precisamente su aclaración por parte del *médico*

psicoanalista llamado en ese momento docente, será el contenido de la dialéctica de la clase, que debe ser sutilmente coactiva.

Lo histórico

El discurso verdadero inicia en la Grecia antigua con un poder endosado a quien tenía el derecho de decirlo por voluntad política o religiosa, era el discurso que decidía la justicia y arrastraba consigo la adhesión de los hombres; luego la verdad paso del discursista y de su discurso a el estudio y análisis de sus contenidos, existen pues los discursos verdaderos ligado al poder, al sofismo y a la retórica, y los que permiten la voluntad propia e individual del saber. En mil años evoluciona esta conducta a lo verificable por encima de lo comentado, lo técnico, útil e instrumental del conocimiento mismo; este esquema de pensamiento individual y grupal se apoyó en las instituciones educativas que surgieron, el sistema de edición y distribución de textos y en la ciencia pedagógica. Ahora el saber se pone en práctica en un discurso social que es valorizado y distribuido, tanto en la vida diaria del ser humano en palabras y conversaciones que pueden desaparecer así como en las instancias dedicadas a la educación en donde un docente intenta enseñar para que sus estudiantes con su ayuda aprendan sobre lo que se pretende, en todo el nivel correspondiente a la edad del ciudadano pensante. Textos y discursos literarios, científicos o matemáticos son un entramado dialógico en toda educación, especialmente en la universitaria en donde la postura y opinión del estudiante es relevante, porque su formación va dirigida a la del profesionalismo, a la idea de solo obtener un título como logro personal, (titularidad).

El discurso evoluciona desde su época sofística con el padre del pensamiento crítico y constructivo, el ateniense Sócrates y la filosofía Platónica que llevaron el discurso eficaz, poderoso y ritual se ordena poco a poco hacia el discurso que admite el criterio social o llamado discurso falso. Los momentos decisivos en los siglos modernos del Renacimiento en donde la ciencia se vuelve visual y comentada y las nuevas estructuras liberadoras en la política y la religión dan la forma a la voluntad del saber; luego en la fundación de la ciencia moderna en la era contemporánea, en una sociedad industrial y positivista nace el espíritu a las letras las artes y las novedades, nace el discurso actual.

El ambiente contextual

Lógicamente el entorno social y ambiental conlleva a un condicionamiento y reglas sobre el discurso, sistemas de restricciones sobre los individuos que hablan, que define desde los gestos, los comportamientos, las circunstancias y todo un conjunto de signos que deben acompañar al discurso para lograr en él, la eficacia y eficiencia de las palabras y sus efectos coactivos sobre quienes se dirige; es decir el ritual como escena tipológica de cada sociedad del discurso específico, en donde este puede circular y transmitirse; la doctrina como dependencia reciproca para la difusión y caracterización del discurso, de los sujetos que hablan y como signo, manifestación e instrumentación propia.

Entonces en una adecuación social del discurso, en especial el nivel básico universitario, se debe seguir una distribución acorde con la madurez del estudiante bachiller en una circulación de lo simple a lo complejo para el novel aspirante al profesionalismo de la ingeniería; tarea variante no fija y de noble dificultad al tratar de imponer un ritual del

habla, del discurso del docente y de los diálogos de la clase, una vez que toda clase es diferente porque todo individuo es un mundo pensante que se caracteriza por un ritmo particular de su aprendizaje propio y grupal compartido. La mediación universal entonces resulta en una forma de elidir la realidad del discurso, por lo que el docente debe preparar su discurso y tener capacidad de respuesta en el acto de tal forma de lograr el acondicionamiento que necesita su clase particular que se requiera, en donde se pueden usar sin fijar los logos predispuestos en una conciencia racional y lógica para el “momento de la clase” en el “manejo del concepto o conocimiento que se discute.

Cuidado entonces con la sociedad honradora del discurso, porque ella oculta su temor a la evolución, adora la logo-filia para prefigurar y esquivar los juegos del pensamiento en la búsqueda de la verdad y de una didáctica para intuir la existencia y confirmación de nuevas verdades científicas y matemáticas; cuidado con la matemática fija y exacta, tradicional y creadora de autómatas algorítmicos contrarios al ser genioso o profesional que usa su ingenio llamado en la sociedad: ingeniero. Se debe ir a la exterioridad del discurso y no a su núcleo que oculta un pensar y una significación propia, si no que a partir del discurso mismo conocer de sus posibilidades y motivaciones; es decir en una disciplina científica puede formarse un estatuto del discurso y un control que pondrá a prueba el análisis del discurso.

El docente

El docente es el autor natural que agrupa el discurso, que se evita sea monologo para con sus estudiantes o con su pizarrón, entonces con unidad y origen de sus significaciones, en un enfoque coherente y avalado por atribución específica y profesional, el discurso en la clase es veras por la valoración científica que posea y por el aprendizaje que pueda producir una vez se oriente en una acción didáctica de enseñanza; a diferencia del discurso literario donde el autor puede dar al lenguaje, unidades de ficción en nudos de coherencia real, para el avance de la historia que se quiere desarrollar. Luego sin negar al docente que escribe e inventa aportes didácticos y científicos continuamente, evolucionando en sus declaraciones cotidianas, en su borrador de clase diaria que no debe repetir como idéntica ni como azar; entonces encontramos un importante orden evolutivo en el discurso que le permite autoevaluarse, corregirse en función de su mejoría, en la obra del docente-autor de su discurso metafórico cualitativo y que solapa lo simple lingüístico.

El docente puede emplear métodos estables de discursos, que a su vez pueden generar enigmas en la didáctica, suficientes para que exista la verdad en el discurso similar o igual a la verdad de sus contenidos. El camino recorrido por el pensamiento humano en referencia a lo discursivo, a como nos distanciamos y escapamos del logos hegeliano con la ayuda de la lógica razonada, a cómo surgió la epistemología como ciencia, y en especial el toque de diversos autores, íconos históricos de la literatura, la política y la ciencia, que nos convencieron que el discurso general y en especial el discurso del docente son o deben ser una fenomenología del espíritu.

La Propuesta de Enseñanza y el Programa en Sí

En la Matemática I del básico universitario en general y en los contenidos de sus capítulos que la describen, puede tener un orden del discurso sugerido y en función del manejo del concepto que se quiere informar al estudiante, veamos

1) Capítulo de Funciones: el discurso debe resaltar la abstracción matemática en virtud de lo infinito en las modalidades y tipologías de funciones que pueden existir en el plano coordenado y en sus ejes; la explicación debe de ir mezclada entre los conceptos que se construyen y la ejercitación de aplicación de este vital concepto de la matemática básica, cuando se compara con las relaciones del plano, cuando se pueden estimar sus proyecciones sobre los ejes coordenados y sus puntos de cortes con estos. El discurso docente debe orientarse a lo sintético intuitivo una vez que se establece que casi todas las funciones y sus condicionantes se construyen a partir de funciones primarias básicas.

2) Capítulo del Límite: el discurso debe resaltar y constatar la demostración gráfica y analítica de la existencia del límite que es una imagen o tendencia específica de una función para un valor específico o de tendencia en su dominio; aquí debe destacarse lo crítico analítico y memorístico algebraico en la resolución de las diferentes situaciones en el cálculo del límite de una función, de sus tipologías, sin dejar de tocar el hecho de la aplicación inmediata y a futuro de este concepto matemático así como su aporte en la historia en la formación del cálculo I.

3) Capítulo de la Derivada de una función: este capítulo resulta ser una aplicación lógica razonada del tipo de límite indeterminado de una función, el discurso docente debe mantener esta conexión con el capítulo anterior y en una tonalidad crítica analítica se teorizan las resoluciones de las derivadas por similitud en el tipo de función y su algebra por su disposición en la operaciones elementales; el capítulo es de introducción al tema más importante para el estudiante de ingeniería que es la aplicación de la derivada.

4) Capítulo de la Aplicación de la derivada: aquí el discurso cambia radicalmente hacia lo práctico contextual, el docente debe realizar ejercitación que caracterice el medio externo del salón de clases en una concepción de aplicación a corto y mediano plazo en la carrera de universitaria del joven estudiante, así como en lo que será su campo profesional, la dialéctica debe destacar como herramienta didáctica, en donde la cosa es que ahora no se teoriza o se genera conceptos matemáticos a partir del algebra razonada y de la intuición, si no que se “usa” la matemática aprendida o que se ha logrado conocer hasta ahora para la resolución de situaciones y problemas cotidianos. El discurso de la historia de problemas íconos que dieron paso a este capítulo como pieza del Cálculo moderno debe ser parte del estilo docente.

Programación Propuesta, Caso Particular Matemática I, de Ingeniería

Conocimientos previos: algebra elemental, trigonometría básica y geometría analítica.

Horas semanales: 6 horas teórico-prácticas. Para 18 semanas, (108 horas).

Objetivos generales en el aprendizaje del estudiante: a) graficar las funciones en el plano, reconociendo sus características; b) evaluar límites de funciones y calcular sus asíntotas; c) Estudiar la continuidad de una función, gráfica y analíticamente; d) derivar funciones; e) resolver problemas relativos a máximos y mínimos, y optimización.

Unidad I. Funciones. (30 horas): concepto de función, algebraica y trigonométrica. Función primaria e integrada. Gráfica de una función por operación con segmentos. Dominio y rango. Suma y producto con funciones. Movimientos de una función en el plano. Funciones condicionante. Cociente entre funciones: asíntotas rectas y curvas. Inversa de una función. La relación inversa. Funciones compuestas y ramificadas. Funciones especiales: para-métricas, polares e implícitas.

Unidad II. Límite y continuidad. (20 horas): noción intuitiva, tabular y gráfica del límite de una función. Teoremas sobre límites de funciones. Límites laterales. Límites infinitos. Límites al infinito. Cálculo de asíntotas. Límites indeterminados. Continuidad.

Unidad III. Derivada de una función. (20 horas): concepto de derivada. Definición analítica y por visión gráfica. Teoremas sobre derivadas. Derivada y continuidad. Derivadas en funciones compuestas. Derivadas en relaciones implícitas y superior.

Unidad IV. Aplicación de las derivadas. (30 horas): regla de L'hôpital. Teorema de Rolle y de Lagrange. Ajuste en la gráfica de una función. Maximizar y minimizar magnitudes.

Recomendaciones

- 1) Se hace necesario profundizar la investigación sobre el método “Gráfica de relaciones” en sí, sobre su incidencia y significancia como herramienta didáctica de enseñanza y sus consecuencias en el aprendizaje en el estudiante.
- 2) Se recomienda “usar” la programación propuesta y sus adaptaciones a las demás Matemáticas iniciales de toda carrera universitaria, a forma de puesta a prueba en los departamentos de ciencia respectivos de la Universidad de Oriente, o en otras Universidades de la geografía nacional, para por observación y seguimiento de resultados corroborar cambios en la enseñanza de estos contenidos y en los aprendizajes que se puede evaluar en el estudiante.
- 3) Como estrategia de salud para una posible longeva vida, se recomienda realizar estudios e investigaciones de cualquier índole o ciencia, en especial de contenidos matemáticos, pues la historia del Cálculo I muestra que esta ciencia formal produce ciudadanos que en promedio lograr abiertamente la condición de tercera edad en sus sociedades.

Conclusiones

- 1) El lenguaje matemático consta de una representación gráfica y de una simbología analítica, en su enseñanza y en su discurso, ambas partes se complementan y retroalimentan por lo que para lograr su aprendizaje correcto se debe enseñar bajo un esquema de esta dualidad; que en ocasiones puede llegar a generar nuevas concepciones y ampliaciones a las definiciones actuales existentes.
- 2) El método “Gráfica de relaciones” aplicado en la asignatura Matemática I, consiste en la operación sencilla de segmentos o imágenes que permiten entre otras cosas: a) una clasificación de las funciones por su formación y dibujo; y b) una enseñanza de todas las funciones algebraicas y trigonométricas y sus características: dominio, rango, corte con los ejes, límites, asíntotas, crecimiento y decrecimiento, así como derivación y continuidad.
- 3) Todas las actividades “gráficas” al ser calculadas analíticamente permite una retroalimentación en el concepto, da un impulso en la enseñanza y a su esperada consecuencia: el aprendizaje del estudiante. De hecho el aporte inicial que se logra es

demostrar que los temas de la asignatura de Matemática I están conectados, pueden evaluarse continuamente y tienen aplicaciones a corto y mediano plazo.

4) La historia del Calculo I, muestra que en promedio los estudiosos de esta ciencia superaron notablemente la esperanza de vida de sus épocas y tiempos. De hecho es sabido que el conocimiento en general es alimento para el alma, y no en vano siempre es recomendación general de salud, el estudiar.

Bibliografía Citada y Consultada

Baldor, A. (1976). *Algebra*. Madrid: EDIME, S.A. España.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender*. Bilbao: Ediciones mensajero. España

Enciclopedia Estudiantil Santillana. (2007). *Matemática 1*. Lima: Santillana S.A. Perú.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Colegio universitario de Francia pronunciado el 2 de diciembre de 1970.

Gonzales, P. (2003), "Origen y evolución de la geometría analítica" México D.F: Alfa Omega. México.

Sternberg, R., Spear, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Grafica internacional. España.

Tirado A. (2010). *Efectividad de un diseño de estrategias para la enseñanza de la Matemática I, del básico universitario de ingeniería, basado en el método geométrico-analítico*. Cumaná: Universidad de Oriente. Venezuela

Zill, D., Wright, W. (2011). *Cálculo de una variable*. México D.F: Mc Graw Hill. México

EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES ONTOEPISTEMOLÓGICAS EN EL CASO VENEZOLANO

Ybelise Margarita Marcano Fierro

Universidad Bolivariana de Venezuela
Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental
Maturín, Venezuela
ybemarfi@yahoo.com

Laura Carolina Del Pino Febres

Universidad Bolivariana de Venezuela
Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental
Maturín, Venezuela
lauradelpino29@hotmail.com

Resumen

El presente ensayo aborda el currículo por competencias en el contexto de la educación universitaria venezolana desde una perspectiva crítica. El desarrollo de la formación profesional por competencias, requiere llevar a cabo cambios fundamentales en el currículo, en aspectos tales como metodologías y estrategias didácticas que permitan promover la colaboración y participación para estimular al estudiante, tratando con ello que construya conocimientos junto al docente, de manera que tanto el docente como el estudiante deben aprender a aprender, mantener una actitud crítica y desarrollar la capacidad de responder y actuar ante el cambio, esto requiere de técnicas-instrumentales y elementos políticos e ideológicos que permitan implementarlo de cara a las necesidades del contexto social en un momento determinado, lo que lo hace flexible y a la vez creativo a la hora de ponerlo en práctica; de allí que no exista consenso en aspectos como el carácter polisémico de competencias, su desarrollo en los estudiantes y cómo evaluarlas, entre otras implicaciones ontoepistemológicas que debilitan la efectividad de su aplicación de manera generalizada en Venezuela, cuyas influencias del currículo tradicional son muy marcadas en las diferentes universidades del país, particularmente en las autónomas.

Descriptores: competencias, currículo, implicaciones, educación universitaria, participación.

Abstract

This essay approaches the curriculum by competences in the context of Venezuelan university education from a critical perspective. The development of competency based vocational training requires fundamental changes in the curriculum, in aspects such as methodologies and didactic strategies that allow to promote collaboration and participation to stimulate the student, trying to build knowledge with the teacher, so that both the teacher and the student must learn to learn, maintain a critical attitude and develop the capacity to respond and act before the change, this requires instrumental techniques and political and ideological elements that allow to implement it in the face of the needs of the social context in a certain moment, which

makes it flexible and at the same time creative in putting it into practice; hence, there is no consensus on aspects such as the polysemic character of competencies, their development in students and how to evaluate them, among other ontoepistemological implications that weaken the effectiveness of its application in a generalized manner in particular in Venezuela, whose traditional curriculum influences are very marked in the In the different universities of the country, particularly in the autonomous ones.

Keywords: competence, curriculum, participation, skills, university education.

Introducción

El currículo por competencias surge producto de la necesidad de formación de ciudadanos críticos, activos, emprendedores, independientes, reflexivos; dada la realidad de un momento histórico a nivel mundial, caracterizado por aspectos como el fenómeno de la globalización que propicia una nueva división internacional del trabajo y permite una marcada transnacionalización de productos y servicios; las nuevas estructuras organizacionales (más horizontales que verticales), que tienden a desconcentrar y descentralizar el poder de decisión; el avance tecnológico y científico que ha permitido a las sociedades ingresar a la era de la información y del conocimiento; la sustitución del enfoque de puestos de trabajo por el de área ocupacional, que aumenta la tendencia a preferir servicios por honorarios profesionales, el autoempleo y el trabajo independiente, entre otros factores, muestran la necesidad de profesionales integrales que puedan realizar muchas tareas en vez de trabajos específicos.

Es así, como se piensa en modelos curriculares flexibles polivalentes, interdisciplinarios e innovadores entre otros, que permitan adaptarse para responder a las necesidades sociales, manteniendo la calidad educativa y que además estén centrados en el estudiante y la formación integral, evitando el parcelamiento disciplinario que forma especialistas en un área específica del saber y referencia a un puesto de trabajo en particular, es decir, a un empleo concreto, sino que por el contrario se prepare para la empleabilidad, lo cual significa la necesidad de transcender del "saber" al "saber hacer". En este sentido, se genera un debate técnico - académico en torno a los requerimientos para su aplicación y político e ideológico en función de ofrecer las respuestas que el momento histórico plantea para la solución de los diferentes problemas sociales y económicos del país.

En la actualidad venezolana, en donde existen posturas pedagógicas conservadoras arraigadas, frente a pretensiones de implantar una identidad pedagógica bolivariana, además de las demandas del mercado y las exigencias que se hacen al interior de las universidades; se debe promover una visión prospectiva, de cara al avance científico, tecnológico y cultural. Evidentemente es una tarea compleja, pero se requiere del diseño de una agenda, que incluya, por lo menos, la necesidad de construir y articular un discurso epistemológico y pedagógico que dé respuestas abiertas y flexibles y que se inscriba en el paradigma cualitativo, holístico e interdisciplinario.

Tal situación conlleva a un modelo curricular centrado en el paradigma de aprendizaje, sin descuidar la calidad de la instrucción, lo cual no se logra con el currículo por objetivos centrado en la enseñanza, enciclopédico, disciplinario y rígido. Sin embargo, la complejidad sociocultural de nuestro país, con grandes grupos excluidos, precisamente, con códigos restringidos de apropiación cultural, la falta de consenso en relación al significado de las competencias y como desarrollarlas en los estudiantes, constituyen una agenda que se debe tomar en cuenta en la elaboración de políticas educativas; por otro

lado, se necesita el ejercicio de una formación pedagógica situada, en donde el docente cuente con herramientas múltiples, que le posibiliten un trabajo crítico, creativo, reflexivo, evolutivo y con un alto impacto social. Son innegables las ventajas de la implementación del currículo por competencias en diferentes naciones, no obstante, es necesario la socialización, discusión, consulta y asumir un real compromiso más allá de aplicarlo como una mera obligación, para que se puedan tener los resultados esperados, de lo contrario podría resultar contraproducente para la calidad educativa del país. En este sentido, en el presente ensayo se analizan los alcances del currículo por competencias y sus implicaciones ontoepistemológicas en el caso venezolano.

Currículo por Competencias

Se asume, el currículo por competencias como un proyecto político y una forma de organización curricular que privilegia el aprendizaje de los estudiantes, sin restar importancia al proceso de enseñanza, con la particularidad de que el docente no es un dador de clase, sino que por el contrario facilita las estrategias, situaciones y herramientas necesarias para que los estudiantes sean protagonistas de sus aprendizajes a través de la búsqueda, la investigación, el cuestionamiento permanente, para desarrollar determinadas competencias en función de satisfacer tanto las necesidades sociales del entorno, como las necesidades individuales de cada ciudadano. Para ello es necesario que las universidades ofrezcan los programas de formación que el sector productivo y de servicios requiera en un determinado momento, lo que implica organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral.

Tal situación amerita definir el perfil del egresado y en función de esto desarrollar modelos curriculares basados en la formación en competencias. Entendiéndose a éstas como las destrezas o saber hacer profesional orientados a la producción, donde se articulen una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir, para el desempeño eficaz del egresado en la realización de un trabajo. Esto, para Vera, O. (2015:64) significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, no sólo tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente sino que además posee los valores que le permitirán asumir actitudes acordes con sus principios, con el fin de no desvirtuar su efectividad sólo en términos mercantilistas perversos.

Al respecto, Murillo. D. Jhon J, (2015), expresa:

El currículo por competencias también se reconoce porque es un referente de idoneidad tanto en la vida profesional y laboral como en la vida misma; ya que las competencias se reconocen como un referente de desarrollo. Tienen visión multidisciplinar, lo que facilita la articulación de las competencias con lo social y lo económico. Buscan conectar al estudiante con lo laboral, desde una perspectiva profesional. El currículo debe ir integrado con el aspecto social. (s/p).

Bajo estas premisas se presenta en el currículo por competencias una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, donde la práctica delimita la teoría necesaria y a su vez la teoría cobra sentido a partir de la práctica y de las condiciones concretas de trabajo, de

manera que los conocimientos se otorgan en función del logro de competencias y no de contenidos desarrollados lo cual favorece la fragmentación de enfoques puramente epistemológicos y disciplinares profundizando en la sección curricular desde la profesión. De manera que a través del desarrollo de competencias se facilite el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral al momento de completar sus estudios, ya que tanto los empleadores como los propios egresados tendrán mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de ello.

Asimismo, autores como González F. (2005:6), infieren que:

La formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia.

Esto implica superar grandes retos que pasan por la administración del currículo con las estrategias y recursos adecuados, la igualdad de condiciones para todos los estudiantes, efectivas relaciones interinstitucionales, entre otras. Al respecto, cabe mencionar los desafíos para la docencia universitaria, según Cabrera D., Kary; González F. Luis E. (2006: 66-67)

En primer lugar, porque obliga a realizar un análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental. Ello no es habitual en las instituciones formadoras que implementan el currículo por objetivos de enseñanza sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos.

Un segundo desafío es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” como un elemento central del currículo y la formación. Como consecuencia de lo anterior, se hace indispensable producir un cambio en la función del profesor, tradicionalmente centrada en la enseñanza, a otra cuyo eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el principal gestor de su propio aprendizaje; para lo cual es indispensable que el docente adopte nuevas metodologías y estrategias didácticas que permitan promover la colaboración y participación para estimular al estudiante, tratando con ello que construya conocimientos junto al docente. Bajo estos planteamientos tanto el docente como el estudiante deben aprender a aprender, mantener una actitud crítica y desarrollar la capacidad de responder y actuar ante el cambio.

Implica también un cambio drástico en los sistemas convencionales de evaluación de los aprendizajes, ya que por una parte las capacidades de egreso deben estar claramente definidas y por otra los profesores y la

universidad se hacen responsables de que estas se logran de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial.

No es tarea sencilla definir, priorizar, aplicar y evaluar las competencias en el ámbito educativo, más no es imposible. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente, considerando todas las aristas que intervienen, entre ellas: no perder de vista que las competencias pertenecen a cada sujeto de manera individual, por lo que se requiere de un tratamiento pedagógico individualizado. Profundizar en el tema de saber producir competencias en los sujetos exige mucha investigación ligada a programas de innovación en los que poder experimentar. Necesario es desarrollar una de las tareas sustantivas de las universidades como lo es la investigación, donde se genera y construye conocimiento para ponerlo al servicio de la sociedad, esto implica transformar el pensamiento de forma tal que se orienten las acciones para lograr cambios positivos a las realidades que presenta actualmente la humanidad, y a su vez ofrecer una educación interdisciplinar, transdisciplinaria y multidimensional.

En aras de estas reformas, se conciben las líneas de investigación como espacios interactivos, comunicacionales, colectivos, socializadores, democráticos y humanos, donde la motivación y el interés debe situarse en un modo circundante a la emergencia de la universidad como un escenario para la construcción y difusión colectiva y pertinente de saberes. Estos son espacios para la formación de competencias sociales, por lo que la profundización del conocimiento dentro del ámbito académico debe estar muy relacionado con las competencias sociales que representan la combinación de habilidades, actitudes y aptitudes tanto del sentido como de las consecuencias y prácticas sociales.

A través de las líneas de investigación se permea una nueva ontología y un marco determinante para asumir, desde ellas, la formación de competencias para lo colectivo, lo social - protagónico y lo cultural. Bajo este discurso, se comparte la conceptualización de que el conocimiento no es suficiente si no está integrado por sistemas de competencias sociales que garanticen la adquisición sólida, el uso y la aplicación consciente, reflexiva, social, humana y creadora de estos conocimientos. De acuerdo con lo expuesto, las competencias sociales se relacionan con la capacidad de integrarse a una sociedad e implica modos de conductas al servicio de la sociedad para el logro de una realización plena, lo cual denota un compromiso para la solución de problemas vitales y construcción del porvenir.

Resulta interesante comprender, desde el punto de vista ontoepistemológico, conceptual y operativo las líneas de investigación y el proceso de formación de competencias para organizar la investigación en programas y líneas dependiendo de las necesidades colectivas; la consolidación de las mismas como espacios para la socialización y democratización de conocimientos, como espacios para intercambiar y reflexionar los saberes para el bien social.

Todo lo expresado significa que el modelo curricular por competencias intenta enfocar los problemas que afrontan los profesionales en su dimensión biopsicosocial como eje para su diseño, el cual se caracterizara por el aprender haciendo: aprendizaje basado en problemas reales, trabajo en equipo y por proyectos, simulación de casos, trabajo

colaborativo y cooperativo tomando en cuenta no solo los conocimientos y su aplicación sino también su comportamiento, lo cual implica que el docente debe preocuparse por su formación continua en contextos específicos de su especialidad. Además, en este modelo el profesor es un aprendiz más del grupo y un facilitador que guía a sus estudiantes en su proceso de desarrollo y de transformación con miras a la empleabilidad y que debe centrarse en el aprendizaje autónomo de estos más que en la enseñanza, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas adecuadas. (Vera C , Oscar 2015).

Ahora bien, dado que los cambios tecnológicos están sucediendo cada vez más rápido, las competencias pierden actualidad por lo que las instituciones educativas en general y las universitarias en particular deben procurar que sus profesores faciliten a sus estudiantes las formas y mecanismos necesarios para lograr habilidades y destrezas que les permitan aprender a aprender lo cual significa, aprender a buscar la información correcta y tener éxito en los intentos, reflexionar sobre la misma, dudar, cuestionarse, adaptarse a las circunstancias, desconstruir aprendizajes y reconstruirlos.

Por tanto, el currículo por competencias permitirá a los estudiantes optimizar la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, puesto que ellos tendrán la oportunidad de confrontar ideas, comunicar procesos y resultados a sus compañeros, además observarán como dentro de su entorno existen diversidad de opiniones y estrategias para el logro del objetivo planteado, valorando así diferentes puntos de vista; de esta manera construirán sus aprendizajes con una mayor eficiencia.

Este tipo de diseño curricular crea las condiciones necesarias para que el estudiante interactúe y se comunique con sus compañeros de clase, donde se apropiarán de los conocimientos eficientemente. Esta forma en que se proponen los contenidos de aprendizaje consideran al estudiante como un agente activo y no pasivo, que elabora sus conocimientos a través de la propia interpretación de la información que se le suministra mediante diversas fuentes y a través de sus intereses, sentimientos, necesidades y conocimientos previos y no como un simple repetidor de la información que le trasmite el docente. En esta perspectiva, superadora del enfoque bancario de la educación, el punto de partida sería el educando "ubicado en su contexto como sujeto aprendiz, comunicativo, cultural, activo, histórico, capaz de significar de múltiples maneras su apropiación de los contenidos y capaz de "negociarlos" y producir nuevos aprendizajes". (Orozco, 1996).

Implicaciones Ontoepistemológicas en Venezuela

Las universidades venezolanas han transitado desde el año 1999 un proceso de transformación, cuyo objeto es adaptarse al nuevo encargo social plasmado constitucionalmente, la formación del nuevo ciudadano (a) venezolano. Proceso que ha generado una crisis político-académica como consecuencia de que las universidades tradicionales venezolanas, vistas desde el modelo educativo bolivariano, presentan limitaciones para dar respuestas a la formación de ciudadanas y ciudadanos bajo una concepción ontoepistemológica humanista, de democracia participativa, equidad, igualdad, justicia social con preponderancia en el desarrollo endógeno.

Situación que se evidencia, al seguir éstas respondiendo al modelo educativo generado en el período democrático de 1958, el cual implica la representatividad social y la concepción

del conocimiento como un insumo para el mercado neoliberal, aumentando las diferencias clasistas y por ende la exclusión de la mayoría de la población.

Desde esta perspectiva, el actual sistema educativo venezolano, trata de responder a la formación del ciudadano y a solventar la crisis educativa, producto de un proceso de transmisión de conocimientos, donde los estudiantes se comportan como receptores, siendo uno de los factores que ha incidido en esa situación, el sistema educativo en el cual se han formado y se perfeccionan los profesionales de la docencia, el cual entra en contradicción permanente con los avances pedagógicos, tecnológicos y sociales.

En este contexto, la educación universitaria venezolana en consonancia con los planteamientos internacionales para el siglo XXI es la protagonista de las transformaciones sociales y culturales que impulsan la emancipación de los hombres y las sociedades. En este sentido, Pozas y Casañas (2006: 13) expresan que esta época “plantea ante la Educación Superior el reto de emprender una profunda transformación para dar respuesta a los imperativos de la sociedad, en la cual el desarrollo endógeno y sostenible representa mucho más que una consigna”, es la alternativa sociopolítica para la emancipación, el desarrollo y la satisfacción socioeconómica, cultural y ecológica de los individuos, las comunidades y las naciones. Por otra parte, la tendencia hacia el enfoque positivista que se ha evidenciado a lo largo de la historia ha generado una fractura ontoepistemológica en el sistema educativo venezolano, donde siempre se había sobreentendido que no existía una relación recíproca entre el sujeto y el objeto, y el conocimiento se generaba en forma estática sin interacción con el medio que rodea a cada individuo.

Igualmente se consideraba el currículo como el compendio de unidades curriculares previamente planificadas sin modificación alguna y con una fuerte influencia de los modelos educativos imperantes en los países colonizadores, que no se ajustan a la realidad de nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños, donde los docentes son los únicos que poseen el conocimiento y los estudiantes simples receptores de la información. Por tal razón se debe reflexionar sobre la forma en que se da el proceso de enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas venezolanas y latinoamericanas ya que aún pueden observarse docentes expositivos, sin planificación previa de la clase, falta de metodologías adecuadas para la evaluación y pocas revisiones del currículo y el contenido programático de las unidades curriculares que conforman el plan de estudios de cada una de ellas.

Al margen de esta situación, cabe resaltar la creciente preocupación por la formación de los futuros egresados, la producción de nuevas tecnologías y el aseguramiento de su bienestar económico en distintas instituciones educativas venezolanas, fundamentada en la facilitación de herramientas para el desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, valores, etc., que contribuyan al desarrollo sostenible del país, lo que ha conllevado al diseño de enfoques pedagógicos alternativos donde se integren elementos de orden cognitivo vinculados a las competencias de orden socio – profesional, así como la incorporación progresiva del currículo por competencias.

No obstante, las ventajas que representan la aplicación del mismo, su construcción teórica y aplicación en las distintas instituciones educativas universitarias del país, han generado críticas y posturas epistemológicas distintas que no permiten la concreción del mismo en

la práctica. Además de los desafíos mostrados en los párrafos precedentes, en Venezuela se pueden mencionar:

1. Los disímiles significados que tiene el concepto "competencias" en las distintas universidades, e inclusive dentro de una misma institución se tienen razones diferentes para establecer los criterios de competencias dependiendo del concepto de Facultad, Programa de Formación, o carrera que se tenga.
2. Igualmente se hace cada vez más frecuente el ingreso a las instituciones educativas de estudiantes más diversos, consecuencia de una sociedad más diversa y que plantean un mayor reto a la enseñanza (hoy en día son frecuentes en los salones de clase estudiantes de diferentes grupos étnicos, sexo diverso, con alguna discapacidad, etc.) ; por eso se debe examinar cómo en la práctica educativa se está respondiendo a las diferentes necesidades, motivaciones, capacidades, intereses e inquietudes de los estudiantes y es aquí donde se deben rediseñar los planteamientos metodológicos, organizativos y curriculares para lograr un mayor y mejor aprendizaje en los mismos.
3. Existen posturas socio-críticas, cuyas reticencias se basan en sospechas de que este enfoque anticipa el "papel privatizador" que pueden ejercer la liberalización y la globalización económica, al estrechar los vínculos entre formación y "mercado de trabajo" y condicionar el trabajo de las instituciones de educación universitaria, en la formación que ofrecen. Este es un tema de cuidado, pues si bien se estudia para tener las herramientas para incorporarse en una labor específica, no es menos cierto que dada la imperiosa necesidad de humanizar cada vez más a nuestro país no se deben obviar competencias generales de tipo valorativas para la convivencia.
4. En Venezuela existe una precaria vinculación entre la universidad y el medio laboral, aspecto que contraviene la concreción de las competencias que se requieren para garantizar la empleabilidad del egresado.
5. La aplicación del currículo requiere de la preparación de los docentes para desarrollar su actividad, debido a que muchos abordan las reformas con una postura escéptica pensando que eso traerá una reducción del nivel, que sacrifican el conocimiento, que vuelven la espalda a la cultura o que son invenciones de algunos políticos, entre otras, por lo que no se materializa en la práctica.
6. No existe consenso en relación al concepto de evaluación para que abarque los diferentes componentes de las competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la evaluación del rendimiento de los alumnos ha de concebirse básicamente como evaluación formativa, en el entendido de que los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando saben el por qué y el para qué de lo que están aprendiendo, pero la normativa vigente establece una escala cuantitativa en el ámbito universitario, esto genera ambigüedad y poca precisión a la hora de asignar una valoración .
7. Incipiente organización de la investigación en redes, programas y líneas de investigación, éstas responden a una concepción tradicional, excluyente, y centrada en el investigador libre con una práctica investigativa exclusivista y elitista, donde las líneas de investigación, no son tales, sino más bien proyectos personales, que se restringe al interés de sus promotores. Esta situación juega en contra del desarrollo de estrategias, métodos y herramientas que permitan la aplicación y gestión de competencias.

Conclusiones

Es imperante que las instituciones educativas modernas construyan una estructura de aprendizaje autónomo en estrecho vínculo con la sociedad y contexto laboral actual, donde los docentes asuman las competencias para la planificación y el impulso de unidades curriculares diseñadas según su visión particular y potencialidad pedagógica, esto con la firme intención de desarrollar en los estudiantes todo su potencial y establecer relaciones interpersonales positivas a lo largo de todo su ciclo de formación.

Un currículo por competencias puede ser una buena opción de formación, siempre que sea comprendido por quienes lo implementan, lo gestionan y se articule apropiadamente. El cambio externo puede dirigirse para producir emociones positivas y productivas en los docentes, siempre que éste incluya los propósitos.

En Venezuela se requiere una vinculación mas efectiva entre las Universidades y las empresas generadoras de empleo, que de relevancia interna tanto a nivel de las unidades curriculares como a nivel administrativo y que exista apoyo político no solo para exigir tales o cuales perfiles de profesionales sino que además ofrezcan disposición para la incorporación de los estudiantes sin experiencia, a la práctica laboral.

El currículo basado en competencias es algo complejo porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses socio-políticos particulares y por los distintos enfoques de las disciplinas, aunado al riesgo de focalizarse y acatar todo lo laboral descuidando el desarrollo y formación personal integral, con las características propias de su identidad venezolana y de sus comportamientos como ente afectivo, social, político y cultural.

Referencias Bibliográficas

- Briceño, M. y Chacín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. Investigación y postgrado v 23. Nro. 3. Caracas. Venezuela.
- Cabrera D., Kary; González F. Luis E (2006). Currículo Universitario Basado en Competencias . Ediciones UNINORTE, Libro en línea. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=ICNCJubGLmsC&pg=PR12&lpg=PR12&dq=>
- Cabrera Dokú K, González LE. (2006). Currículo universitario basado en competencias Memorias del seminario internacional Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- González L.F, Larraín A.M. (2005). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. Memorias del seminario internacional Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- González F. Luis E. (2005). Educación de competencias clínicas: La experiencia de la Universidad de Monterrey Dr. J. Jesús Vázquez Esquivel La evaluación de competencias: La experiencia de CINDA.
- Murillo. D. Jhon J (2015). Aspectos de un currículo por competencias. Disponible en: <http://portafoliodicomticjamesmurillo.blogspot.com/2015/05/aspectos-de-un-curriculo-por.html>.
- Orozco, M. y Gallegos, R. (1996). Formación y práctica docente en el medio rural. Madrid. España.

- Ovejero, A., García, A. y Fernández, J. (1993). Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico. Madrid. España.
- Pozas, W. y Casales, M. (2006). Docencia Universitaria. Maestría en Educación. Iplac. Universidad Bolivariana de Venezuela. Imprenta Universitaria de la UBV. Caracas. Venezuela.
- Rojas, A. y González, M. (2013). Aproximación a las bases ontológicas, epistemológicas y axiológicas del sistema educativo venezolano. San Juan de los Morros. Guárico. Venezuela.
- Vera C , Oscar (2015). La Formación Médica Basada En Competencias Revista "Cuadernos" Vol. 56(2), 2015. Disponible :
http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/chc/v56n2/v56n2_a10.pdf

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN VENEZUELA Y EL DOCENTE INVESTIGADOR: SENTIDOS Y SINSENTIDOS

José Miguel Piedra Terán

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Centro de Estudios Textuales
josempiedra@gmail.com

Resumen

La investigación educativa en Venezuela posee su espacio natural de desarrollo en la Universidad y en las diferentes escuelas de educación de las universidades nacionales, principalmente desde los programas de posgrado (especialización, maestría y doctorados) y las respectivas líneas de investigación desarrolladas en centros, núcleos y otras unidades dedicadas a la investigación sobre el hecho educativo. Partiendo de nuestra experiencia como miembro del equipo editor de las revistas *Textura e Investigación y Educación*, además, como investigador del Centro de Estudios Textuales (CETEX UPEL IPM), ofrezco algunas reflexiones acerca de la investigación educativa desde lo que se publica en revistas arbitradas y de las opiniones tomadas de entrevistas hechas a coordinadores de líneas y centros de investigación. Dejamos de igual forma algunas reflexiones en torno a la idea del docente-investigador, noción ideal, deber ser de escaso cumplimiento por diversos factores estructurales del sistema educativo nacional, y al final, algunas reflexiones para seguir pensando en torno al papel del docente y la investigación educativa.

Palabras clave: divulgación científica, docente investigador, investigación educativa.

Introducción

El tema que trataremos en este artículo gira en torno a la investigación educativa y al papel que hipotéticamente debería desempeñar todo educador para mejorar su práctica pedagógica: el de docente investigador. Tal vez no exista un consenso claro de lo que significa investigar en educación o sobre educación y del anhelado papel del docente como investigador. De allí lo de “sentidos y sinsentidos”, suerte de juego de palabras con el que colocamos en cuestión algunos términos.

Ofrecemos algunas definiciones y nuestro parecer sobre el idealizado papel del Docente-Investigador en función de lo que hemos observado como miembro del equipo editor de las revistas *Textura e Investigación y Educación*, dependientes de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín, entendiendo las revistas científicas como el espacio natural para la divulgación de lo que se investiga.

En el corto espacio que nos permite el artículo, hablaremos entonces acerca de lo que es investigar; del contexto donde se desarrolla la investigación en educación; qué se investiga, quiénes hacen investigación educativa en el país, del perfil que describen la

mayoría de quienes hablan acerca del “deber ser” del docente investigador y algunas opiniones de informantes entrevistados, coordinadores de Centros de Investigación y de programas de Especialización y Maestría el Instituto Pedagógico de Maturín.

Finalmente, dejamos unas reflexiones como corolario bajo el título *Educación, oficio de vanidosos* y anexamos el *Credo del Docente* de Lucía Fraca, profesora de la UPEL, investigadora y numeraria de la Academia Venezolana de la Lengua Correspondiente de la Real Española.

Retórica, Opinión y Verdad Científica

Antes de comenzar, vale una precisión terminológica sobre qué es investigar. Una definición enciclopédica diría que se trata de intentar descubrir o conocer alguna cosa examinando atentamente cualquier indicio o realizando diligencias para averiguar o aclarar un hecho. O bien, realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre alguna materia.

Coincidirán las enciclopedias, en que la investigación es un proceso científico, sistemático y organizado para llegar a la conciencia de un aspecto de la realidad con la mayor fidelidad y exactitud posible. Actividad sistemática que busca descubrir algo desconocido; proceso reflexivo, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos y datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano.

Estas son algunas características que definen lo que es investigar, en el sentido más universal del término, pero se nos escapa un sentido particular que se le da en el ámbito escolar: esa acepción activada en el imaginario docente y motivada en la práctica pedagógica. Nos referimos al sentido de asignación de tareas que hacemos a nuestros discípulos o alumnos, esa búsqueda de información en lecturas, separatas que usualmente denominamos “investigación”. Eso también es investigar, al menos dentro de la jerga escolar donde empleamos el término para describir esa realidad que se da en el aula de clases, esa particular modalidad de tareas escolares. ¿Será por eso que se habla de docente investigador?

Lo único cierto: la incertidumbre

Según Guillent Pérez (1972:61), en *El hombre corriente y la verdad*, el hombre moderno entendió la ciencia como fuente segura del conocimiento y la verdad. Esta comprensión aún persiste casi como dogma incuestionable, aunque el papel que la ciencia ha de desempeñar en la vida humana, no es darnos conocimientos seguros en los múltiples aspectos de la realidad, sino más bien cuestionarla, según este filósofo venezolano,

En 1976, Guillent Pérez, en su clase inicial de Introducción a la Filosofía del Pedagógico de Caracas, desarrollaba la idea según la cual, a pesar de estar en la séptima década del siglo XX, no todos están a la altura de los tiempos. Se está en el siglo de dos formas: un estar cronológico y uno histórico; en consecuencia, cronológicamente vivimos en el transcurrir de los días, pero instalados en concepciones heredadas del pasado sin actitud crítica por lo que “no vivimos en la época, sino más bien, somos rémoras históricas” esto es, apegados a creencias de la modernidad tardía.

Planteaba también que la única certeza era la incertidumbre, que, gracias a la ciencia, el misterio queda como lo inobjetable porque, entender la ciencia como fuente segura de

conocimiento, es un error histórico, ya que eso equivaldría a desconocer el verdadero papel que la ciencia ha de desempeñar en la vida humana, que va más allá de “darnos conocimientos seguros en los múltiples aspectos de la realidad, sino conducirnos con paso firme por el camino de lo indubitable del misterio, sin más.”

Definitivamente, para Guillent Pérez lo más seguro es la incertidumbre, arcano de la existencia cuya respuesta no dará la ciencia en términos de verdad absoluta. Tanto la verdad del hombre corriente, como la del que pertenece a una comunidad científica, han de contar al momento de hacer ciencia. Cada disciplina dará cuenta de una parte de la realidad, no del todo. Para él, la verdad no es conocimiento, la verdad científica es relativa, y debe de algún modo, deslastrarse de la retórica y de la opinión.

El pensamiento educativo nacional, en muchas ocasiones, se ha caracterizado por la retórica y la profusión de opiniones alejadas de la verdad científica. Casi todos los venezolanos han sido escolarizados alguna vez. Esta situación da pie para que cualquier persona tenga el legítimo derecho de opinar sobre aspectos educativos, como todos opinamos de igual forma acerca del lenguaje, por ser usuarios del sistema lingüístico, por ende todos opinamos, corregimos y ofrecemos explicaciones sobre aspectos del lenguaje. La opinión del enseñante es válida. La opinión del hablante es válida. La opinión sobre educación de quien ha pasado por una escuela, también es válida. Pero, cuan de cierta o válida podrá ser una opinión argumentada desde la retórica reduccionista que muchas veces encuentra su eco en prensa y televisión.

Por ejemplo, según los teóricos de la educación venezolana ‘educación’ ‘escolaridad’, ‘formación’ e ‘instrucción’ son conceptos poco claros y a menudo confundidos incluso por los propios docentes. De tal manera que buena parte de las opiniones sobre el hecho educativo, se dan sin ningún soporte empírico, mucho menos, sin estimaciones de naturaleza epistemológica. Básicamente se opina sobre aspectos tomados de la realidad pero sin el debido rigor teórico científico que sustente el planteamiento. A veces opinión es sinónimo de demostración.

La retórica presente en el pensamiento educativo venezolano supone además un problema de comunicación entre interlocutores usuarios del sistema escolar: representantes, miembros de la comunidad educativa, investigadores. Albornoz^[1] (1999:20), cuestiona el asunto de la manía por las opiniones sin fundamento que se erigen como dogma o conocimiento cierto. Para ello menciona la obra del educador canadiense Lucien Morin (1975) en su libro *Los charlatanes de la nueva pedagogía*, codificador del término ‘*opinionitis*’

En Venezuela este fenómeno de la *opiniomanía* y el problema de comunicación implícito, mezcla conceptos, medias verdades, falsas generalizaciones, interpretaciones descabelladas y sin ningún asidero científico se van difundiendo mediáticamente e instalando en la opinión pública, en el imaginario colectivo convirtiéndose en el «idioma oficial de la educación» con el añadido actual de las redes sociales. Por estas razones se hace necesaria cierta formación para aclarar tanta falsa generalización y exigir un análisis, sino científico, al menos una postura crítica, del complejo sistema socioeducativo que representa la escolarización frente a la charlatanería propia de la *opinionitis* crónica que aqueja al sistema educativo en su conjunto.

La Información mediática y la repetición casi equivalen a demostración lo cual evidencia una suerte de culto a la opinión mediática y al “hecho público, notorio y comunicacional” que, con el añadido de la técnica actual, surge el culto al ciberdios Google, deidad venerada por su carácter omnipotente «que todo lo sabe» con solo invocar al cliqueo para usar el neologismo de cibernautas.

Aunque tratemos de no incurrir en la *opinionitis*, casi siempre en investigación social resulta difícil separar el análisis de la opinión subjetiva. Lo importante de toda ciencia es el valor de la verdad, el pensamiento científico enmarcado dentro de un mínimo de objetividad posible. Decimos ‘posible’ porque siempre se colará algún matiz de nuestra visión personal, nuestro deseo, nuestra vinculación y afecto hacia alguna postura política. Precisamente Biord Castillo^[2] (2010:23), señala acerca del investigador lo siguiente:

Como toda persona, (Un investigador) tiene una enorme carga subjetiva, a la cual no puede renunciar y no es conveniente que renuncie, aunque sí es necesario controlarla. Todos tenemos fobias y filias, cosas que nos gustan, cosas que nos agradan supremamente y cosas que nos desagradan también supremamente. (...) Un primer paso es reconocer que se tienen y, al estar conscientes de ellos, se evitará que se tornen complejos independientes que después actúan por su lado, como sombras tenebrosas de la personalidad, y se cuelan en la actividad académica (en especial, en las interpretaciones).

Resulta entonces complejo desprenderse totalmente del juicio subjetivo, por ello al estar conscientes de esta realidad se puede evitar el sesgo epistémico, esa suerte de lente para observar la realidad, un prisma que desdibuja la verdad, la matiza de colores y formas subjetivas en función de las posiciones teóricas, políticas, religiosas, gustos, etcétera. Biord Castillo, recomienda no “renunciar a ellas, sino estar conscientes de que pueden influir demasiado en nosotros, de que pueden empujarnos a ver más de una cosa que de la otra, a darle más importancia a un aspecto que al otro” Por estas razones, es necesario “autorreconocerse, saber que hay aspectos subjetivos que enriquecen y complejizan nuestra personalidad” y que de alguna manera obstaculizan una visión ‘objetiva’ de la realidad, esa que llaman verdad científica.

Además, pensamos que el criterio de “verdad científica” en el ámbito educativo es relativo o limitado, en especial cuando sólo da cuenta de parte de la realidad educativa; por ello, la ciencia como plantea Guillent Pérez, no es fuente segura de conocimiento; creemos con Cañizalez (2008:108) que “un profesor que logre apropiarse de su realidad, interrogándola, problematizándola, podrá interpretarla y actuar sobre ella para mejorarla”. Este docente, descrito por Cañizales, enseña e investiga, ambas funciones pudieran ser inseparables, claro, que se trata de un ideal, el deber ser del profesor investigador “implicado en el quehacer educativo” que conoce su realidad, la vive, la sufre, la piensa, la interpreta y puede responder mejor porque investiga directamente su entorno inmediato.

La Investigación Educativa: Algunas Inconsistencias

En el entendido de que la investigación educativa en Venezuela posee su espacio natural de desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en las diferentes escuelas de educación de las universidades nacionales, principalmente desde los

programas de especialización, maestría y doctorado, y las respectivas líneas de investigación activadas en centros, núcleos de investigación, etcétera; presentamos parte de lo complejo de la investigación en educación y algunas inconsistencias entre lo que se dice y lo que se está haciendo realmente en investigación educativa. El eterno divorcio entre el deber ser y la realidad. Se trata de un tema complejo y abarcador que –sin pretensiones de agotarlo totalmente- esbozaremos algunas reflexiones acerca de la investigación educativa y del papel del docente.

Lo que se dice

Tal vez por encaminarse hacia la producción teórica, el máximo nivel de investigación, lo representa el Doctorado en Educación, que en la UPEL, se trata de un Programa en el que se desarrollan -en sus ocho institutos pedagógicos- varias líneas de investigación, definidas en el documento^[3] *Diseño Curricular del Doctorado en Educación de la UPEL* como:

eje temático interdisciplinario o multidisciplinario en el que confluyen actividades de investigación realizadas por uno o más grupos que integran las unidades de investigación en los Institutos Pedagógicos (Núcleos, Centros, Institutos), que tengan resultados visibles en su producción académica y en la formación de recursos humanos mediante del desarrollo de trabajos de grado o tesis doctorales. (...) las líneas de investigación constituyen la unidad básica de la organización de investigación y la producción intelectual del Doctorado en Educación (pp 31-32)

En este mismo documento se presentan 22 líneas de investigación con sus respectivos coordinadores, en el caso del IPM. Sin embargo, según información del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado^[4] en el mismo IPM se desarrollan 50 líneas. Lógicamente, este es el deber ser, un ideal alejado de lo que en realidad se está haciendo en investigación educativa.

Lo que se hace

Pudimos corroborar, en entrevistas realizadas a coordinadores de Centros y Núcleos de Investigación y de Maestrías del IPM^[5], que son menos las líneas activadas en la práctica. Los proyectos y tesis que por norma deben inscribirse en estos Centros y Núcleos en sus correspondientes líneas, no se está haciendo con el debido rigor, por lo que no existe el dato preciso, salvo la información oficial del sitio web, que no se corresponde con lo observado en el IPM, al menos para el momento de las entrevistas.

Por su parte, la Universidad de Oriente ofrece un Doctorado en Educación en el que desarrolla desde el año 1998 cuatro líneas de investigación: 1) Calidad de la Educación; 2) Desempeño Docente en Educación Superior; 3) Evaluación Curricular y 4) Administración de Recursos Humanos y Cambio Organizacional. (UDO, 1998). También ofrece una Maestría en Educación con 5 menciones para la enseñanza de: Castellano, Física, Inglés como idioma extranjero, Matemáticas y Química; lógicamente, al ofrecer tantas menciones, el número de líneas de investigación ha de ser mayor al totalizar 11 cuya creación teórica y producción de conocimiento se vinculan con la enseñanza, diseño, evaluación, formación docente, didáctica.

Mientras que La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, ofrece un doctorado en Ciencias de la Educación, al igual que la Universidad Santa María en cuyo sitio web no ofrece la información acerca de las líneas o programas de investigación. De manera que este es el contexto natural, donde en teoría funcionan los núcleos, centros, unidades de investigación que deben administrar y coordinar líneas y programas de investigación según el área temática de cada centro. No todas las líneas inscritas están activas; ni todos los investigadores están produciendo ni publicando como sería lo deseable, al menos en el ámbito inmediato de esta investigación: UPEL IPM.

Definitivamente las unidades, núcleos y centros de Investigación adscritos a las universidades pedagógicas y a las escuelas de educación, son los escenarios naturales por excelencia de la investigación educativa y son las revistas científicas, especializadas, arbitradas e indexadas las que dan cuenta de lo que se está haciendo en investigación. Entonces, surgen una serie de cuestiones para la reflexión que no pretendemos responder en su totalidad desde los límites que se permite desarrollar en este artículo pero que se dejan para pensar algunos temas que deben investigarse.

¿Cuál es el verdadero estado de la investigación educativa en Venezuela y qué impide su mejor desarrollo?, ¿se produce conocimiento o se producen propuestas para resolver problemas concretos en el ámbito escolar? ¿existe una cultura y una formación sólida para la investigación?, ¿se hace y promueve la investigación educativa en los pedagógicos y escuelas de educación del país? Y la gran pregunta que retomaremos: ¿es el docente un investigador? ¿o más bien hay investigadores que son docentes?

La voz de los investigadores

Encontramos algunos datos importantes sobre lo que se investiga. La mayor parte de las investigaciones que se realizan sobre educación se hacen en el marco de estudios de posgrado cuya principal motivación es obtener un título y el consiguiente aumento salarial o la clasificación docente. Muy pocos elementos nos llevan a pensar en sentido contrario. No es mi opinión, se trata de la voz de los investigadores.

Herminia Vicentelli y Geraldina Witter, (2009), en trabajo publicado en la *Revista Pedagogía* de la UCV señalan que el 65% de lo investigado se destinó a trabajos de tipo teórico y documental, 44% y 21% respectivamente. Los temas tratados, agrupados según la frecuencia de mayor a menor- se clasificaron por Áreas de interés: Educación, Pedagogía (teoría/historia), Tecnología de información y comunicación, Lenguaje, Universidad venezolana, investigación, didáctica, Dispersión de temas, Psicología. Orientación vocacional, Evaluación de los aprendizajes académicos.

Tulio Ramírez (1997), investigador de la UCV en el área educativa señala que el hecho de que los docentes no investiguen o lo hagan muy poco los convierte en repetidores de conocimientos producidos por otros, "...la exigua producción teórica y tecnológica en el área pedagógica ha reforzado una imagen de cierto desdén hacia la docencia como profesión, llegándose al punto de pensarse por mucho tiempo que el requisito para ejercerla se reducía a 'saber un poco más que los alumnos'

Recomendamos ampliamente el ensayo *Docente investigador ¿Mito o realidad?*^[6] en el que Ramírez intenta responder ¿por qué los Docentes no investigan? aborda las tendencias que intentan explicar las distintas posturas teóricas, epistemológicas, políticas,

el papel del docente, bien como sujeto activo de la investigación, es decir protagonista principal, o como ente pasivo del proceso de investigación.

Otro trabajo de interés, lo representa el artículo de Marcos Requena, (2007) titulado *Espacios de producción gnoseológica en educación: categorización de la investigación internacional*, donde consideró tres categorías de análisis: línea de investigación, área temática y programa, en el que clasifica las investigaciones realizadas en educación a nivel internacional entre los años 1999 y 2004 a partir del análisis de novecientos ochenta y seis (986) artículos publicados en veintiséis revistas especializadas de cuatro universidades venezolanas: UC; UPEL; UNERS y UDO.

¿Qué está pasando con el docente y la generación de teoría?

¿Es el docente un investigador? Según las definiciones de investigación que esbozamos al principio, para realizar una investigación se requiere una preparación mínima, estar familiarizado con ciertas prácticas; poseer un presupuesto o apoyo financiero institucional; igualmente, para ejercer la docencia se debe poseer un perfil ideal establecido en normativas legales; aunque, ha sido práctica común darle un “carguito aunque sea de maestro” a bachilleres o profesionales de otras áreas distintas a la del docente. Lo fue en el pasado y se intentó el correctivo con la promulgación en 1991 del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Gaceta 4338).

Según este reglamento, se debía concursar por el cargo, para ingresar al sistema educativo, pero se sabe que ya no se aplica, quedó derogado en la práctica. Un gran porcentaje de quienes ejercen la docencia, está contratado y en condiciones laborales poco halagadoras. Hoy podemos decir que el reglamento del ejercicio es letra muerta y por la forma como se ingresa a la docencia, la idea de un profesor investigador, en este contexto resulta una quimera.

Cabe entonces preguntarse, ¿Por qué los docentes no investigan? ¿qué factores impiden el desarrollo de la investigación? Al no estar preparado el docente sobre las distintas ramas que investigan el hecho educativo, se convierte en consumidor de otras investigaciones. Se le transfiere la responsabilidad al docente de aplicar las propuestas de otros investigadores. De ese modo, las propuestas de otros no siempre están en sintonía con las necesidades y prioridades particulares del docente y del grupo que le corresponde atender en su contexto natural.

Ahora bien, en cuanto a la producción de teorías propias que den cuenta de la realidad venezolana en el ámbito educativo, el panorama es desolador. En educación, el diseño de teorías es casi inexistente, salvo muy pocas excepciones. Vale destacar lo que plantea Alborno (2007:475) acerca del trabajo empírico y de la *Generación de teorías*, “La mayor parte de lo que hacemos en ciencia social en el país, se apoya en teoremas teóricos, muy pocos en teoremas empíricos. Lo que llaman investigación científica, pasa por enfoques casi literarios y retóricos, opinático...”

Las teorías sociales generadas tienen escasa utilidad en el país, se puede corroborar en muchos artículos, supuestamente arbitrados, publicados en revistas indexadas, la retórica vacía, la emocionalidad, los “enfoques opináticos”, largos circunloquios plenos de tautología, planteamientos más intuitivos y de deseo personal que aproximaciones a la verdad.

Creemos que la condición de Docente investigador es *rara avis*, un deber ser ideal que en la práctica no se cumple del todo. No se trata de la opinión generalizada de la comunidad de docentes, es una realidad constatable en la forma de ingreso a la docencia, en la escasa producción y la poca vocación y preparación investigativa. Carvajal (2012: 177), investigador e historiador de la educación, plantea con seriedad lo que califica como un hermoso mito muy arraigado en la comunidad universitaria surgido de los buenos propósitos pero que no pasan de inútiles ficciones románticas: “el mito de que todo docente debe ser investigador”.

Se trata de una categoría “inseparable” para algunos pero muy difícil de cumplir según Carvajal quien plantea que “...cuando un modelo teórico está desfasado –en magnitudes de un noventa por ciento- de la realidad (...) conviene revisar el modelo teórico” (Op- cit) Y esta parece ser la realidad si se revisa con atención los indicadores según los cuales de cada 5 profesores, apenas uno está apto para ser investigador consistente. Por su parte, la información oficial, en 2007, según estimaciones del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) se documentaban 1.712 investigadores en ciencias sociales, que representa el grupo de mayor volumen entre las cinco áreas del conocimiento incluidas en el Programa de Promoción al Investigador. Según estas cifras, buena parte de la investigación que se realiza en el país, corresponde al ámbito de las ciencias sociales. Para 1999, según (Requena, 2003:246) citado por Carvajal “de 15.063 profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva en las universidades públicas, tan sólo 1.409, un 9%, estaban registrados en el PPI”

Insiste el investigador, con sobradas razones y argumentos, en oponerse a la idea según la cual todo docente ha de ser investigador cuando plantea que “Existen profesionales con suficientes conocimientos para contribuir de verdad con la formación profesional de sus estudiantes, y además, con excelentes habilidades pedagógicas para estimular en ellos la curiosidad que es la base del aprendizaje”. (Op cit p.178) Ciertamente, se puede corroborar la presencia de docentes actualizados en su área profesional en nuestros liceos y universidades.

Aquí coincidimos con Carvajal, especialmente en la UPEL, Universidad cuya mayor área de desempeño se encuentra en la formación de docentes, se investiga muy poco a pesar de lo que se anuncia en la página web institucional y de los centros de investigación adscritos. Muchos docentes están actualizados en el área de su especialidad aunque encuentran dificultades para conseguir libros especializados. Pudimos corroborar la inoperatividad de algunas líneas de investigación, muchos de los artículos enviados al proceso de arbitraje son catalogados como “no publicables”

Docente-investigador: Deber Ser

En cuanto al ideal o deber ser del docente, entrevistamos a la docente investigadora, la profesora Lucía Fraca de Barrera, en ocasión del Discurso de Incorporación como individuo de número de la Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la Real Española^[7]. Le preguntamos a la Dra. Lucía Fraca, autora del Credo que anexamos, acerca del docente en su doble papel: Pedagogo-Investigador. Un docente que a juicio de nuestra entrevistada “Lo primordial es actualizarse, el investigador tiene que estar permanentemente actualizado” (op cit p. 14), juicio que compartimos plenamente.

Seguimos en sintonía con lo señalado por nuestra entrevistada en el sentido de conjugar teoría y práctica de manera permanente, claro que esto no es suficiente, son muchos los factores implicados en un investigador y en una buena investigación. Señala la numeraria que no se debe ser siempre teórico ni solamente práctico. Se debe integrar la teoría y la práctica. Se trata de equilibrar las dos cosas. Porque desde la práctica se puede cambiar la teoría. Están implicadas ambas cosas.

Por su parte, Orlando Albornoz señala que: “la UPEL necesita prácticamente de 810 profesores para producir un investigador (...) Es decir, se halla en los niveles más bajos de productividad por investigador del país”. De ser cierta esta apreciación, ¿Qué debemos hacer para lograr los resultados que, según las propias fuentes de Albornoz, ostentan universidades como la Simón Bolívar, o la Universidad Católica Andrés Bello? Ante esta pregunta que formulamos en la referida entrevista responde Lucía Fraca de Barrera:

En primer lugar, los propios docentes de las universidades debemos ser investigadores, eso es fundamental. Ahora, ¿cómo se hace investigación? La investigación hay que desmitificarla, porque podemos ser investigadores en nuestras aulas, con nuestros estudiantes, con un pequeño proyecto, cambiando nuestra realidad, sin pretender cambiar el mundo. Para cambiar el mundo hay que comenzar por nuestro salón de clase, cambiar nuestra realidad, cambiar nosotros como docentes, cambiar la manera de ser docentes, haciendo investigación. (p 13)

En esta parte, se trata de una idea compartida por todos: nadie mejor que el docente para investigar sobre el hecho educativo, buscar soluciones, interpretar su realidad, su cotidianidad para modificarla tal como señala la entrevistada “En la medida en que tú cambies vas a cambiar a 60 estudiantes. Se cambia en la acción, en la investigación para la transformación...” Claro está que se requiere para lograrlo el apoyo institucional, “la UPEL tiene que de alguna manera generar –que lo ha hecho de un tiempo para acá- políticas de apoyo a la investigación, porque la investigación es también difusión”; es además el espíritu de toda investigación: la divulgación. Por ello plantea la académica que hay que procurar que “el docente convierta en un artículo esa ponencia y la publique en una revista arbitrada o publique un libro de manera de difundir el conocimiento para que le sea útil a los otros”

Entre otros aspectos de interés, dos premisas importantes aborda nuestra entrevistada: la investigación y su consiguiente apoyo institucional y la difusión. Las publicaciones son importantes para la formación del docente investigador. Representan la memoria de lo que se hace en este campo del saber. Opción de lectura, herramienta de consulta, o bien útil para la investigación y para el mejoramiento de la noble misión de educar, ese oficio empeñado en construir Patria.

Educar, oficio de vanidosos

Pensemos un poco en la retórica del Día del Maestro, esos mensajes gratulatorios, el parabién que todos recibimos “*por ejercer tan digna profesión llamada a construir la patria*”. Pero, recibí un mensaje que me llamó a la reflexión: “*Educar es oficio de vanidosos, de los que creen que saben más que los demás, esa vanidad se paga con dedicación, con lectura, con preparación ¿Cuánto estás pagando por tu vanidad?* La

pregunta es autoría del que envía el mensaje, el texto ya lo habíamos leído en *La Moral Universitaria*, de Alexis Márquez Rodríguez (1972).

Pensemos en aquel pasado cuando se daban cargos docentes a bachilleres. Se intentó corregir la situación obligándolos a estudiar y muchos optaban por la opción del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio^[8] que nació en 1950, con el propósito de actualizar a los docentes en ejercicio que no poseían el título para ejercer la docencia. Llegó un momento en que la fórmula era conseguir el cargo e inscribirse en Mejoramiento. Algunos respondían, pagaban la “vanidad” y se formaban, otros, tal vez no tanto. Probablemente algunos tienen una deuda pendiente. Se perdió quizás un instrumento imperfecto pero siempre perfectible: el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. El espíritu que motivó su creación, sigue vigente, esperemos nuevos tiempos.

Existe mucha retórica acerca del deber ser del docente. Bien descrito está el perfil del maestro en documentos del anterior Ministerio de Educación. En la Resolución Nº 1 de 1996, se idealiza un ser capaz de integrar saberes de distintas disciplinas, manejar con propiedad conocimientos pedagógicos y conocimientos actualizados del área de la especialidad que imparte; debe ser un ciudadano crítico, claro está, para formar a otro ciudadano también crítico. El docente en la letra constitucional y en estos documentos oficiales es un ser, como el de los mensajes de texto, que tiene una grandiosa misión por delante. Pero, tras bastidores se observa una realidad muy distinta, desafortunadamente.

Claro que debemos prepararnos para pagar nuestra cuota de vanidad con esfuerzo, buscando crecer como personas y hacer crecer nuestro entorno formando al estudiante. Pero, lamentablemente, nuestra profesión es la peor remunerada y tal vez, la más desacreditada. Existe el prejuicio social, se piensa que somos un gremio de reposeros, andamos siempre de vacaciones, estamos pendientes solo del aumento, nuestras conversaciones giran en torno al quince y último. Tal vez sea cierto, en parte. Pero ciertamente, acaso no debemos pensar en un sueldo que no alcanza para cubrir las necesidades básicas. Cómo podemos adquirir un libro que nos habla de las últimas tendencias de la investigación educativa... ¿Cómo nos actualizamos?

Dicho esto, creo necesario precisar y respondernos con sinceridad la siguiente cuestión: ¿Es el docente investigador? Desde una visión fatalista pudiéramos afirmar que ni docente ni investigador. Tal vez un repetidor de contenidos. Claro que generalizar es irresponsable, sobre todo porque hay honrosas excepciones. Además creo en el maestro como lo concibe Doña Lucía, aunque sea un sueño romántico. (Ver Anexo: Creo en el Maestro)

Debo decir que, en los cursos de postgrado, que se supone son estudios de alto nivel, los participantes, docentes en ejercicio, en su gran mayoría presentan carencias en conocimientos elementales de la historia patria, de geografía, de lengua. Veamos un ejemplo para ilustrar el asunto: En una prueba exploratoria, de 25 participantes de maestría en lingüística que debieron escribir en el croquis del mapa de Venezuela las capitales de los estados, apenas 4 acertaron en más de 16 estados y ninguno acertó el 100%. Los demás no ubicaron ni siquiera la mitad de las capitales. En la misma prueba exploratoria, no pudieron redactar un solo párrafo para explicar sus propias expectativas de la Maestría y de la asignatura, Español de Venezuela, salvo los cuatro que mostraron el mejor conocimiento de su geografía nacional. Y todos son maestros activos.

Muchos de ellos provienen de las misiones, otros estudiantes del Instituto de Mejoramiento, y los que lograron responder de manera acertada, provienen del Pedagógico y de la Universidad de Oriente. Por su parte, no pocos cursantes de doctorado hacen sus producciones escritas bajo la tutoría del Doctor Google en la modalidad del recorta y pega. Otros, sus escritos se caracterizan por largos circunloquios, rodeos inexpresivos, retórica vacía, faltas de concordancia de género y número entre otras características lamentables en futuros “doctores” de la República. De manera que es preocupante que este tipo de situaciones vaya aumentando y de las honrosas excepciones estemos pasando a mayorías de iletrados que tienen a cargo la noble tarea de hacer patria y enseñar lo que no saben de ella: su geografía, su lengua.

No generalizamos, insisto, creo en el maestro, en el sacrificio que hacen, en los actos de magia para estirar la quincena, pero, debemos reflexionar sobre la parte de vanidad que nos corresponde pagar. Regresando al ejemplo, luego, en la prueba final repetí el mismo ejercicio de la prueba diagnóstica y apenas ocho de 25 se aproximaron al 100% del croquis. Algunos se quejaron porque “no sabían que serían evaluados sobre ese tema” aunque sí sabían, desde el inicio de semestre, cuánto desconocían acerca de las capitales de los estados de su propio país.

Lo que podemos hacer

¿Soluciones? Las hay, y muchas. Recomiendo formación, voluntad de cambio y lecturas. Como: *Educación para transformar el país*, obra coordinada por el Dr. Luis Ugalde s.j. que compila la labor de 30 profesionales, unidos en este empeño humanista, de acción y de discusiones bien llevadas que culminaron en este libro de gran importancia para docentes, investigadores y el gran público.

Se trata de varios artículos nacidos de un Seminario en el que prevaleció la sana discusión, el debate serio y comprometido con Venezuela, en especial, con esa parte del país – aunque escolarizada- tradicionalmente excluida de la educación de calidad. Uno de estos artículos, el de Tulio Ramírez, propone una Agenda para la Valoración del Educador Venezolano, tarea pendiente si se desea que “el talento humano sea nuestra primera fuente de riqueza”

Luego de los artículos, concluye el libro con una Síntesis, *Siete propuestas y siete perspectivas educativas*. Definitivamente la Educación debe servir para transformar el país, pero no precisamente la que está arrojando los lamentables resultados evidenciados en los copiosos diagnósticos de hoy, se trata de una educación de calidad para todos concebida para la transformación estructural del país, para formar una sociedad sólida en valores de convivencia democrática. ¿Y es esto posible? Claro que es posible, realizable y factible. Recomiendo ampliamente esta obra, un trabajo de consulta obligada para pensar y hacer el país que queremos desde la educación: *Educación para transformar el país*, Cerpe UCAB 2012.

También recomendamos dos de las más recientes obras de Luis Peñalver Bermúdez, *Historia de la Educación Venezolana, Documentos para su estudio 1687-1870* (2014) y *La formación docente inicial en Venezuela: El estado del arte* (2017) (En versión digital) Con la primera nos podemos aproximar en perspectiva histórica a varios episodios de nuestra educación para comprender cabalmente la evolución del sistema educativo nacional. La

segunda, servirá para conocer la tendencia de lo que se está haciendo y hacia dónde nos dirigimos en la materia, “apreciar sus delimitaciones, énfasis, regularidades, propuestas, críticas y perspectivas, entre otros aspectos” Un texto publicado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO, Caracas) y el Observatorio Internacional de Reformas Educativas con Énfasis en Políticas Docentes (OIREPOD, Caracas) Dos trabajos de lectura obligada para el docente investigador.

Notas:

- 1.- Orlando Alborno es profesor titular de la UCV Investigador Emérito y profesor de la cátedra Simón Bolívar Premio Interamericano de Educación Andrés Bello OEA 1997
- 2.- Horacio Biord Castillo es Director del Instituto de Antropología del IVIC, investigador, individuo de número de la Academia Venezolana de la Lengua correspondiente de la Real Española
- 3.- UPEL Aprobado en Consejo Universitario del 2 de octubre de 2007 Resolución 2007.3001.1531.130
- 4.- Ofrecida en el sitio web, Líneas de Investigación por instituto, consulta actualizada en junio de 2011
- 5.- Las entrevistas casi todas fueron publicadas en la sección *Entrevista-dos* del Boletín bimestral *La Noticia del Saber*, órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Pedagógico de Maturín. (Años 2010-2013)
- 6.- Este artículo se puede leer en el Diccionario Latinoamericano de Educación. De Luis Bravo Jáuregui (UCV) además de la bibliografía señalada en Referencias
- 7.- Lucía Fraca de Barrera se incorporó en sesión solemne un 16 de marzo de de 2009 para ocupar el sillón Ñ) nueva letra y silla de trabajo de la corporación. Su discurso, “*Pedagogía del genio y del ingenio idiomáticos*” fue una clase magistral contestada por Don Horacio Biord Castillo.
- 8.- Según se lee en el portal institucional, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio fue creado mediante Resolución No. 2237 del Ministerio de Educación, de fecha 17/11/50, con la finalidad de "capacitar profesionalmente a las personas que prestan sus servicios en la Educación Primaria, sin poseer el título correspondiente" promovido por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- 9.- Epílogo del Discurso de Incorporación como Individuo de Número a la Academia Venezolana de la Lengua Correspondiente de la real Española p 50. 16 de marzo de 2009
- 10.- Jorge Larrosa (1998) *Experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes p 271

Referencias

- Alborno Orlando (1999) *Del fraude a la estafa, la educación en Venezuela*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad Central de Venezuela Caracas
- Alborno Orlando, (2007) *La libertad académica y la Mentalidad autoritaria*. Universidad Central de Venezuela Ediciones de la Biblioteca. UCV Caracas
- Alborno y Jiménez (2008) *Cultura y comunidad académica en la década de la revolución bolivariana* En: Bitácora-e Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricos y Culturales, 2008, No.2
- Biord Castillo, Horacio (2010) *Un imperativo ético: diálogo, reforzamiento y devolución de saberes*. En: Revista *Investigación y Educación*. Año VII.No-13 UPEL IPM Maturín
- Bravo Jáuregui, Luis (s/f) *Diccionario Latinoamericano de Educación Una muestra de conceptos y términos útiles para el estudio de la educación escolar en nuestra América*. UCV Fondo Editorial Gran Mariscal de Ayacucho
- Cañizales, Josefa (2008) *La promoción de la investigación en espacios educativos*. En: Revista *Investigación y Educación*. Año V N° 9 UPEL IPM Maturín

- Carvajal, Leonardo (2012) *Hacia una universidad sin mitos*. En: Educación para transformar el país. Ugalde Luis, Coord. UCAB Cerpe. Caracas
- Guillent Pérez, J. R (1966) Dios el ser y el misterio. Portada de Mateo Manaure. Ediciones Reunión de Profesores Caracas
- Guillent Pérez, J. R (1972) El hombre corriente y la verdad. Ediciones de la Biblioteca Rental del Instituto Pedagógico de Caracas
- Peñalver Bermúdez, Luís (2014) Historia de la Educación Venezolana Documentos para su estudio 1687-1870 Caracas
- Peñalver Bermúdez, Luís (2017) La formación docente en Venezuela: El estado del arte (Documento en formato digital)
- Piedra Terán, José. (2009) «*Credo a la docencia. Un modelo doctrinario para la comunidad de docentes e investigadores*» Entrevista a Lucía Fraca. En: Revista Investigación y Educación Año VI N° 11 Upel-lpm p 9 Maturín
- Ramírez, Tulio (1997) El rol docente investigador en Venezuela: ¿Mito o realidad? Ediciones del Núcleo de Investigaciones Filosóficas del Instituto Pedagógico de Caracas Nro. 3 Serie Estudio Caracas.
- Requena, M. (2007) *Espacios de producción gnoseológica en educación: categorización de la investigación internacional*, Revista Investigación y Postgrado Vol 22 N° 1 UPEL
- Ugalde, Luis sj (2012) Coord. Educación para transformar el país. Cerpe. Universidad Católica Andrés Bello Montalbán Caracas
- Vicentelli, H. y Witter, G. (2009) *Producción científica: Revista Pedagogía de la Universidad de Venezuela (1971-2005)* En: Revista de Pedagogía Caracas, Enero-julio Vol 30 N° 86 p161

ANEXO

CREO EN EL MAESTRO^[9]

Entusiasta y motivado por el quehacer pedagógico y didáctico
 Informado y actualizado en materia disciplinaria y educativa.
 Investigador sistemático en la búsqueda de nuevas alternativas didácticas
 Afectuoso, cariñoso e incentivador permanente de los alumnos y de sus colegas
 Propenso al cambio y con actitud positiva hacia los nuevos paradigmas en materia social y educativa
 Crítico y responsable ante su sociedad y su país.
 Afirmativo en la proposición de soluciones adecuadas.
 Conforme y seguro con la carrera docente y consigo mismo como ser humano integral e integrado a su nación y a su cultura
 Satisfecho de su trabajo como ejercicio grato de convivencia con el otro y de crecimiento personal y social
 Identificado con su lengua y con las lenguas de sus antepasados aborígenes
 Promotor de la lectura para el encuentro y la construcción de mundos posibles.

Convencido de que docente es aquel que “sin exigir imitación y sin intimidar, pero suave y lentamente, nos ha conducido hasta nuestra manera propia de ser”, como lo ha señalado Jorge Larrosa^[10]

LA ACCIÓN DE GERENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA

Yanett del Valle Pérez

Universidad Territorial Deltaica "Francisco Tamayo"

Tucupita, Venezuela

yanettdemedina@gmail.com

Resumen

Una de las fallas que ha venido presentando la educación en los últimos tiempos se debe en gran parte a la acción de la gerencia en las instituciones educativas, lo que ha traído como consecuencia disminución en la dinámica educativa, a pesar de los cambios formulados en relación a la calidad educativa en el país todavía existen gerentes con una acción directiva centralista. Desde esta perspectiva, el presente artículo se define con el propósito de debatir sobre la gerencia educativa, la acción directiva y la dinámica educativa; a través de un análisis crítico sobre los referentes teóricos que permitan redimensionar la acción gerencial en el ámbito de la Educación Primaria Venezolana. Atendiendo a esta necesidad este artículo reviste de gran importancia debido a que surge como aporte para fortalecer la acción gerencial del director, y así de esta manera estos tomen decisiones fundamentales al desarrollar su función para promover una Educación de calidad y la transformación de la institución que dirige a fin de que pueda ofrecer un servicio de excelencia. Palabras claves: dinámica, centralista, gerencia, perspectiva, Calidad.

Summary

One of the shortcomings that education has been presenting in recent times is due in large part to the action of management in educational institutions, which has resulted in a decrease in the educational dynamics, despite the changes formulated in relation To the educational quality in the country there are still managers with a centralist directive action. From this perspective, this article is defined for the purpose of discussing educational management, management action and educational dynamics; Through a critical analysis on the theoretical references that allow to resize the managerial action in the field of the Venezuelan Primary Education. In view of this need, this article is of great importance because it emerges as a contribution to strengthen the managerial action of the director, and thus they make fundamental decisions in developing their role to promote quality education and the transformation of the institution that Directs so that it can offer an excellent service.

Key words: dynamics, centralist, management, perspective, Quality.

Introducción

En la actualidad dirigir una institución se hace cada día más difícil, es por ello que surge la necesidad de contar con directivos capacitados, que tengan una visión clara de la gerencia educativa, para lograr un excelente funcionamiento de la institución y mejorar el sistema educativo; de igual manera es necesario que el gerente de las instituciones educativas

conozcan sobre la acción directiva que deben ejecutar para llevar a cabo su dinámica gerencial que le permita proyectarse como líder y asumir su rol de manera positiva lo cual le facilitara proyectarse eficazmente como gerente. Es por ello que la acción gerencial debe estar dirigida por personas que posean suficiente preparación académica. Con sentido de autoridad, responsabilidad y conocedores de los principios gerenciales que permitan optimizar la calidad del desempeño gerencial, de manera que puedan enfrentar los cambios que se asumen a diario. Por lo tanto, planificar la educación, organizar las instituciones, nombrar, distribuir el personal docente, comprar equipos y materiales de enseñanza, administrar el presupuesto, mantener la planta física, supervisión y evaluación del proceso, son actividades propias de la administración de la educación las cuales lógicamente deben ser realizadas por los directores de los planteles en termino de productividad y eficiencia.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se define con el propósito de debatir y establecer un análisis crítico sobre: **a)** la gerencia educativa; **b)** la acción directiva y **c)** la dinámica educativa actual.

La Gerencia Educativa

En el marco de la Educación Venezolana en la entrada del siglo XXI, se destacan importantes eventos relacionados con la gerencia educativa y se han dedicado a estudiar el comportamiento de los gerentes o directores de las Instituciones Escolares con el fin de lograr que dichas instituciones sean dirigidas por directores que proyecten una gerencia la cual debe reunir las características que conduzcan a cambios significativos o relevantes en correspondencia con las comunidades. (García y Martin, 2008, p.75). La gerencia educativa es considerada la herramienta principal para lograr los objetivos que cada día propone el Estado, en materia Educativa y donde el gerente educativo juega un papel principal como organizador y responsable de que esas políticas se cumplan en cada una de las Instituciones Educativas. La gerencia educativa emerge como consecuencia de la necesidad de modernizar la gestión en las instituciones educativas. “Esto se debe al proceso de descentralización iniciado en el sistema educativo donde la toma de decisiones y los docentes conformen un equipo cooperativo y altamente cohesivo” (Aguilera, 2008, P.219). Todo tipo de empresa que se pretenda realizar y al mismo tiempo querer su eficiencia y permanencia, requiere de un basamento filosófico que la sustente en un conjunto de valores éticos y morales. Se debe caracterizar la personalidad de quienes se conjugan en el trabajo y el que hacer de las instituciones y propósitos que surgen de las motivaciones y valores, esto da origen la génesis del proceso gerencial. “La gerencia tiene como actividad más significativa la planificación y coordinación de recursos en función previamente establecido”. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2008, p.43). Es necesario que en el marco de la gerencia se adquieran hábitos de planificar el trabajo, crear, inventar, supervisar, motivar, orientar, comunicar y planificar estrategias efectivas que faciliten el cambio necesario para cumplir con las exigencias del cargo en forma eficiente. El personal directivo que administra la gerencia educacional, debe tener

instrucciones para apreciar la calidad dinámica de los valores éticos, actuar en forma imparcial anteponiendo los intereses del sistema para generar los cambios requeridos y fortalecer la relación con los grupos involucrados que conforman la totalidad del personal del plantel. Peter Drucker (1997.P.87). Establece de manera escueta este concepto “La gerencia es el órgano específico y distintivo de toda organización” .De allí que todo gerente tiene a su cargo una serie de tareas que debe cumplir a cabalidad para que la organización mantenga su eficacia y permanencia.

Acción Directiva

La acción directiva se puede considerar como la actividad que sintetiza las funciones del proceso de administración y a los estilos de dirección que se designan a un determinado modo de desempeñar la dirección que vendría siendo como los tipos de liderazgo que ejerce el director. La principal acción gerencial del director es promover la participación de todas las personas que laboran en la escuela y ser guía de los esfuerzos del grupo hacia el logro de los objetivos comunes; además es una acción que debe imprimir dinamismo al proceso administrativo para que así, se sientan comprometidos e identificados en la institución. La orientación del director como gerente de su institución ha tomado una increíble importancia cuando este se basa en los principios fundamentales utilizando la motivación para hacer que su gente participe estratégicamente en las decisiones. En este sentido Stone, (2001, p.124). Opina: “Una fuerza de trabajo motivada es vital para cualquier organización que quiera tener buenos resultados”. Es interesante lo que plantea el autor, por tanto, es necesario que los actores educativos se involucren en las metas y objetivos de la institución, participando activamente en forma crítica utilizando los canales y recursos estratégicos adecuados. Es necesario señalar que la acción que realiza el director en un área de trabajo juega un papel muy importante en todo el proceso, sobre todo cuando se trata de mejorar el sistema educativo, ya que a través de su función se podrá determinar cuál o cuáles son los objetivos programáticos, así como las mejoras académicas que son necesarias implementar para un mejor provecho de la labor docente en un ambiente propicio con estímulos en sus actividades y no centrado en un esquema de control y fiscalización .Esto coincide con las ideas de Chiavenato (2002.p.72). Quien afirma: “los más recientes enfoques administrativos destacan que las personas hacen la diferencias en las organizaciones”. Al respecto es necesario acotar que todos los cambios y el perfeccionamiento que ocurran en la forma de gerencial instituciones, de alguna manera inciden en llevar a cabo el proceso direccional de dichas instituciones educativas; tomando en cuenta que la gerencia es la coordinación de todos los recursos a través de los procesos que tenga bien realizar el director a través de su acción. “los directivos de los centros escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas por tanto sometidos a muchas interrupciones y dedicando a esa tarea periodos de tiempo muy cortos y utilizando medios fundamentales verbales”. Antúñez (1999.p.45).Esto señala una serie de debilidades relativas al estilo de gerencia educativa y su operatividad en lo que respecta a la gestión y acción de los directores.

En tal sentido Jennifer (2013.) Manifiesta que:

Existe ausencia en el País de una Política coherente en materia de gerencia educativa que permita la formación sistemática de cuadros dirigentes y la actualización permanente de los profesionales quienes deben ejercer influencia significativa sobre los educadores a fin de lograr que se desempeñen eficiente y eficazmente en sus roles técnico pedagógico- administrativo y se alcancen las metas educativas. (p. 26).

De acuerdo a lo expresado anteriormente, se deduce que para ejercer la dirección educativa es necesaria la formación pedagógica adecuada, la cual permita al director gerente de la institución cumplir con su rol correctamente, dirigiendo su acción en función de la calidad educativa.

El aspecto estructural de un buen gerente, consiste en interrelacionar las varias responsabilidades que son inherentes al logro de una misión y que serán asignadas a los varios segmentos de la organización típica. En consecuencia es importante describir las condiciones específicas que tiene que cumplir un buen director como gerente educativo y que Millán, (2008). Define como:

Eficiencia Organizativa: El director debe planifica sus actividades, precisar las atribuciones y funciones de cada parte de su plantel, de tal manera que pueda mantener un control preciso del funcionamiento de su organización.

Capacidad, Inventiva e Iniciativa: El director como gerente educativo debe ser capaz de crear soluciones a un número imprevisto de situaciones y la forma de solucionarlas acertadamente constituirá el norte de su acción.

Espíritu de Equidad: Esta es la base más firme para el buen entendimiento con todos los sectores con los cuales necesitan relacionarse. En este sentido no debe mostrarse preferencia planteamientos, disposiciones o prácticas que no correspondan a los genuinos intereses educativos consagrados en la Constitución Nacional y la Ley de Educación.

Rectitud Profesional: Debe tener un preciso conocimiento de su misión profesional, como funcionario, como educador y como ciudadano. (p. 26).

Al respecto se puede decir que si un gerente educativo cumple con todas estas condiciones durante su desempeño, el éxito de su gestión seria de total aceptación para el Estado y sobre todo para la calidad educativa que se requiere en toda institución educativa.

Por lo tanto la acción del directivo o gerente en una institución educativa para desarrollar los procesos claves en la actividad que realiza y que le permitan lograr una eficiente gestión requiere de tomar decisiones. Al respecto Sánchez, (2006.p.57). Manifiesta que: “tomar decisiones es escoger entre varias alternativas la posible solución de una problemática”. En relación a esto, tomar decisiones es un factor muy importante el cual

requiere de escoger la alternativa más adecuada que permita la búsqueda oportuna y efectiva de las soluciones que ameritan los problemas.

Al respecto se hace referencia a algunas categorías de decisiones que permiten lograr el éxito de los gerentes en las organizaciones educativas. Las cuales Alvarado, (2010). Señala como:

Decisiones Estratégicas: Relacionadas principalmente con los objetivos, planes y las políticas que tengan impacto a largo plazo y que afecten toda institución y su entorno.

Decisiones Administrativas: Referidas a la estructuración de los recursos de la Institución para crear un potencial máximo de rendimiento. Son orientadas por la gerencia cuando la decisión afecta a varias unidades o departamentos y se subdivide en estructuras de la organización que abarquen las relaciones de autoridad, responsabilidad, flujo de trabajo de información y utilización de las instalaciones.

Decisiones de Operaciones: Relacionadas con los asuntos que se repiten con frecuencia y que afecta solo un área o departamento, incluye la determinación de las operaciones diaria. (p. 12).

En tal sentido es importante que los gerentes educativos tengan como principio fundamental la toma de decisiones con el fin de que su acción en el trabajo sea positiva.

Entre las acciones que desempeñan los gerentes educativos, está el Liderazgo y para que este lo alcance, debe incorporar a su acción los atributos que más se valoran en los líderes.

El liderazgo es una forma especial de poder, que involucra las habilidades y cualidades personales del líder, para obtener la aceptación y confianza por parte de sus seguidores en las actividades desarrolladas. En consecuencia Cohen, (2001.p.239). Dice: “El gerente en una institución tiene que tener liderazgo, ser estratégico, tener un conocimiento amplio para poder llevar a toda marcha dicha institución, debe poseer unos valores intrínsecos que le permitan desarrollar su labor adecuadamente”. Es decir, el líder debe ser estratégico y este liderazgo lo consigue el gerente en la institución a través de la eficacia o eficiencia con que lo ejerza.

Al respecto Manes, (2004). Dice que:

Frente a la crisis, el trabajo en equipo es la respuesta para encontrar soluciones consensuadas. El verdadero líder directivo es quien promueve el trabajo en equipo, con honestidad, visión compartida, compromiso, paciencia y ejemplaridad, haciendo uso de una comunicación fluida entre los internos y externos. (p.13).

Es interesante lo que plantea el autor, por lo tanto es necesario que los directores o gerentes educativos involucren a todo su equipo de trabajo en las metas y objetivos de la institución con el fin de que entre todos logren alcanzar que todo lo planificado y organizado se ponga en marcha.

Es preciso mencionar algunos tipos de liderazgos que acostumbran utilizar los gerentes al momento de ejercer su influencia sobre el personal que conforma su equipo de trabajo, entre ellas se encuentran según Guillen, (2009):

El Autocrático: Un líder autócrata asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno. La decisión y la guía se centralizan en el líder, puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos o puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y control. La respuesta pedida a los subalternos es la obediencia y adhesión a sus decisiones. El autócrata observa los niveles de desempeño de sus subalternos con la esperanza de evitar desviaciones que puedan presentarse con respecto a sus directrices.

El Democrático: Cuando un líder adopta el estilo participativo, utiliza la consulta, para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus subalternos pero consulta sus ideas y opiniones que les incumben. Si desea ser un líder participativo eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de sus subalternos y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y practico. El líder participativo cultiva la toma de decisiones de sus subalternos para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras.

El Laissez -Faire: Este tipo de liderazgo es concebido como el líder positivo que no dirige sino que más bien le da participación plena a los ciudadanos. No se preocupa por lo que está sucediendo, no está encima de los subordinados para que ejecuten sus labores sino más bien les da rienda suelta. (p. 12).

El estilo de liderazgo que ejerza el gerente de una institución educativa, será lo que permitirá lograr los objetivos que se propongan en esa institución, porque más allá de centrarse en planificar, dirigir y controlar, este debe forzarse en dar la oportunidad al equipo de trabajo para que aporten sus ideas al desarrollar las actividades, sin que este descuide la motivación y el reforzamiento de los logros y avances que se vayan obteniendo por cada uno de los integrantes del equipo. El Director o gerente educativo tiene que delegar funciones e involucrar a su equipo en todas las actividades planificadas, con el fin de lograr el objetivo propuesto y los cambios en la institución.

Según Manes (2004):

La Dirección y el Liderazgo son funciones de destino institucional, por lo tanto, los responsables de estas tareas deben conocer nuevas técnicas que le permitan conducir, dirigir o gerenciar mejores proyectos educativos, eficaces desde lo pedagógico, eficiente desde lo administrativo, efectivo desde lo cultural. (p.11).

En consecuencia es necesario crear políticas educativas que permitan la formación sistemáticas de cuadros dirigentes y la actualización permanente de los directores o gerentes educativos con el fin de que estos se desempeñen eficiente y eficazmente en sus roles y se alcancen las metas educativas.

Al respecto Stone, (2001, p. 193). Manifiesta que:

Los desafíos que presenta la gestión de instituciones, requieren de compromisos y actuación de gerentes educativos quienes deben planificar y concretar nuevas posibilidades de acción. No solo en el interior de las escuelas sino en la vinculación de estas con su contexto. Estos deben ser personas emprendedoras, previsoras, flexibles, creativas y dispuestas a estar atentos ante los cambios que la dinámica social trae. Es indudable que todas estas ideas repercuten en el campo educativo, por la posibilidad y necesidad de su aplicación en la escuela, como un modelo que permita evaluar permanentemente el trabajo realizado.

Al ser consciente de la importancia que tiene el gerente de una institución educativa, es preciso afirmar que si el director o gerente educativo se impregna de estas ideas poniéndolas en práctica, todo esto contribuiría a que este alcance una gran destreza y capacidades en sus tareas específicas, haciendo que su gestión camine hacia el logro de los objetivos propuestos.

La Dinámica Educativa Actual

El director o gerente es uno de los sujetos clave en las reformas educativas, a quien le corresponde desempeñar un papel a la hora de orientar su planificación, administrando debidamente su tiempo de trabajo, ubicando su recurso humano donde realmente cumplan funciones adecuadas, delegando funciones a su personal, respetando las opiniones de todos y sobre todas las cosas brindando un ambiente de paz, armonía, compañerismo, y respeto, dándole la importancia que todo el personal que labora en la institución merece como entes claves en el proceso educativo. Por lo tanto la dinámica educativa actual, demanda la actuación principal que debe emprender a través de su rol todo gerente educativo, la cual es representar a la institución que tiene a su cargo, poniendo en práctica sus conocimientos y estrategias que le permitan cubrir las demandas educativas. La dinámica emprendida por los gerentes educativos a través de la puesta en práctica la planificación como herramienta en las tareas a cumplir, ejecutando su rol y revisando cada uno de los objetivos propuestos permite la mejora en la calidad educativa que se lleva a cabo en las escuelas de educación primaria, “La escuela, para responder a la demanda cualitativa y cuantitativa de educación en un mundo cambiante, requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender” (Pérez, 2000. p.38). Por lo tanto toda institución educativa debe cumplir positivamente con los cambios que se generan constantemente, lo cual le va a permitir el avance que la organización necesita y donde tienen que estar involucrados todos los responsables del proceso educativo a través de la

puesta en práctica de sus conocimientos, estrategias y competencias que faciliten la consolidación de una organización educativa productiva.

El gerente educativo requiere de una clara condición profesional que le permita realizar a cabalidad sus funciones y el total desenvolvimiento en cualquier institución, además debe tener un alto nivel de responsabilidad comprometida con todo el colectivo y demás sectores involucrados en el proceso educativo. Al respecto Campos (2009.p.15), dice: “El papel del Director o gerente es el de desarrollar, movilizar la institución, facilitando el proceso de reflexión colectiva, formación de equipos de trabajos”. De acuerdo con lo citado se deduce que el director o gerente educativo es el responsable de establecer las buenas relaciones con los involucrados en el proceso educativo que se imparte en la institución que él dirige, con el fin de conducir progresivamente la institución sobre las bases en que se ha de desarrollar la acción educativa. Abellán (2007, p. 23) sostiene “Los gerentes deben preocuparse de ejecutar las tareas de trabajo, los cuales son fijar objetivos, organizar, motivar, desarrollar a su personal”. Es importante y necesario que la dinámica emprendida por el gerente, a través de las múltiples estrategias que este puede aplicar, faciliten el cambio necesario para cumplir con las exigencias del cargo en forma eficiente. Campos (2006, p. 72), señala “Dentro de las cualidades propias del gerente se destacan: la inteligencia, intuición, capacidad de síntesis, aprender y enseñar formación cultural amplia”. Significantes atributos que debe poseer todo gerente para poder encausar en su rol, ya que estos permiten la integración bajo un estado de confianza, seguridad y firmeza en una buena gestión.

En este mismo orden de ideas Ascanio (2005). Dice:

Las estrategias metodológicas permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción de un conocimiento escolar y, en particular se articulan con las comunidades (p.54).

Para alcanzar el éxito en el desempeño de su labor, el director o gerente tiene que desarrollar sus destrezas y capacidades con la única visión de mejorar su acción, lo cual contribuirá a lograr las metas en la institución a través de la creación de un ambiente de cooperación, consonó con la realidad institucional. De la misma manera el director o gerente educativo entre sus condiciones específicas tiene que poseer según (Millan, 2008):

Eficiencia Organizativa: El director debe planificar sus actividades, precisar las atribuciones, y funciones de cada parte de su plantel, establecer formas de comunicaciones eficientes, de tal manera que pueda mantener un control preciso del funcionamiento de su organización.

Capacidad, Inventiva e Iniciativa: El director debe ser capaz de crear soluciones a un número de situaciones y la forma de solucionarlas acertadamente constituirá el norte de su acción

Espíritu de Equidad: Esta es la base más firme para el buen entendimiento con todos los sectores con los cuales necesitan relacionarse. En este sentido no debe mostrar preferencia por planteamientos, disposiciones o prácticas que no correspondan a los genuinos intereses educativos consagrados en la Constitución Nacional y la Ley Orgánica de Educación.

Rectitud Profesional: Debe tener un preciso conocimiento de su misión profesional, como educador y como ciudadano (p. 26).

Estas características conforman el aspecto estructural de un buen gerente y son inherentes al éxito de su misión.

Es preciso resaltar a Alfiz, (2009). Quien señala:

Las diversas funciones y procesos de la gerencia es una habilidad humana que se refiere a la capacidad de interactuar con personas, trabajar con ellas, comprenderlas y motivarlas. Un gerente debe tener suficiente manejo para conducir a un grupo y lograr que cumplan con su función (p, 22).

Estas funciones permiten al gerente educativo a través de sus acciones, incluir entre sus atributos, características, cualidades, aspectos resaltantes que le faciliten tener el control de la dinámica emprendida en la institución. Aunado a esto es importante que la persona la cual ocupa un cargo de director o gerente posea ciertas cualidades que le permitan realizar su labor con mayores posibilidades.

Según Millan, (2008):

- Buena salud energía personal y resistencia física.
- Buen sentido de misión: un sentido de compenetración personal hacia un objetivo, entusiasmo y confianza en sí mismo.
- Interés en otros individuos, sentido de la amistad y consideración a otras personas.
- Inteligencia, no necesariamente un profundo conocimiento de especialista sobre detalles; sino un sentido común sobre las fallas.
- Integridad, un sentido de la moral, de los deberes, de la equidad y la honradez, voluntad de compartir las realizaciones ante la organización.
- Juicio. La capacidad para conocer los méritos y debilidades de las personas con quienes trabaja y la forma de obtener mayores y más satisfactorias contribuciones hacia la organización (pp. 15-16).

En función de lo planteado, toda actividad directiva debe cumplirla personas que posean excelentes condiciones y cualidades específicas, que faciliten oportunamente la realización de sus acciones de forma productiva, a fin de que el funcionamiento de la institución sea adecuada a las exigencia de la dinámica educativa actual y cónsona con los principios de la gerencia moderna.

Conclusiones

La gerencia educativa emerge como consecuencia de la necesidad de modernizar la gestión en las instituciones educativas, donde el gerente juega un papel principal como organizador del proceso educativo, en la acción directiva se ejercen actividades intensas, procurando un buen clima de trabajo para ayudar al grupo a recorrer exitosa y satisfactoriamente el camino.

La dinámica educativa que ejerce el gerente en las instituciones educativas que dirige, está en poner en práctica el manejo integral al percibir la escuela como un sistema a fin de satisfacer las necesidades de los diferentes actores internos o vinculados a la institución.

Fuentes

- ACEVEDO, L. (2009) Gerencia del siglo XXI. Caracas: Editorial Once C.A.
- ADIZZES, H. (2009) Como evitar la incompetencia gerencia, México: Editorial Diana
- AGUILERA, H. (2008). Dirección y Gerencia Educativa. Caracas: Editorial Pomaire.
- ALFIZ, L. (2009). La Institución Escolar. Colombia. Ediciones Larousse.
- ALVARADO, J. (2010) El gerente de las Organizaciones Futuras. Mimeografiado. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- ALVARADO, O. Otoniel. (2003), Gerencia y Marketing Educativo. Lima. Ediciones.
- ANTUNEZ, S. (1999). Organización escolar y acción directiva. Editorial GRAO.
- ASCANIO. (2005). Comunicaron efectiva, Chile: Editorial Indo – American Prees. SUFUFCE-Editores.
- ATUNEZ, Serafín. (2000). La acción directiva en las instituciones educativas.
- AVELLAN, M. (2007) Comportamiento Organizacional. Caracas. I.E.S.A., S.A.
- CALDERON, T. (2006) Gerencia Académica. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia. Venezuela.
- CAMPOS, J. (2009) El Director Constructor de una Escuela Eficaz. Caracas. Cultura Organizacional.
- Campos, T. (2006) Comportamiento Organizacional, Caracas: Heraldos Negros.
- CHIVENATO, Idalberto. (2002), Gestión del talento humano. El nuevo papel de recursos Humanos y en las organizaciones. Colombia: McGraw Hill.
- COHEN, G. (2001) Principios Olvidados de la Gerencia Excelente. Colombia. LEGIS Editores.
- DRUCKER, Peter. (1999). Los desafíos de la gerencia para el siglo xxi. Bogotá, Ed, Norma.
- DURAN, C. (2009). El Estilo Gerencial de los Administradores. Madrid: Paraninfo.
- GARCIA, M. MARTIN, N. (2008), Gerencia del Siglo XXI. MEXICO: Ediciones Monteverde.
- GUEDEZ, V. (1998). Gerencia, Cultura y Educación. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/CLACDEC.
- GUILLEN, R. (2009) Gerentes eficientes en la Administración Publica. El incumplimiento grave problema gerencial. Mimeografiado. Universidad de Oriente. Núcleo Monagas.
- JENNIFER, M. (2013). Tesis. Liderazgo Directivo como elemento estratégico en la efectividad del Desempeño Docente. Valencia- Edo. Carabobo.

- MANES, J .Manuel. (2004) Gestión Estratégica para Instituciones Educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. 2da Edición- Buenos Aires: Granicas.
- MILLAN, R. (2008). Supervisión de Establecimientos Educativos. Módulo Instruccional, Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- PEREZ, C (2000). La reforma educativa ante el cambio de paradigmas. Caracas: EUREKA- UCEAB.
- RODRIGUEZ, M. (2008). Función Directiva Escolar. México. Ediciones Castillo.
- SANCHEZ, R. (2006) Calidad del Proceso Gerencial. Caracas: Editorial Cardenal.
- STONER, J. (2001) Trabajos para el Estímulo del Docente. México. Prentice Hall, S. A.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. (2008). Supervisión y Gerencia Educativa. Módulo Instruccional. Caracas.

¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LA PEDAGOGÍA QUE SE RÍE TAN POCO?

Freddy Antonio González Ynfante
Universidad Campesina de Venezuela "Argimiro Gabaldón"
Coordinación territorial Monagas
Maturín, Venezuela
zamorano37@hotmail.com

Resumen

Este ensayo recoge las reflexiones teóricas con enfoque hermenéutico de la tesis doctoral: *Hacia la Construcción de una Pedagogía del Humor: Reto en el siglo XXI*, aún en tránsito. En consecuencia, al igual que provocó en Foucault la risa de un texto de ficción de Borges, dando nacimiento a *Las palabras y las cosas*, remite este ensayo su nacimiento a la (son)risa reflexiva que provoca el hiato entre las relaciones de la seriedad de las prácticas pedagógicas y el sentido del humor, en donde sólo el tono serio, aséptico y frío tiene carácter de rigor: no está permitido reír en clases. Esa conciencia irónica, elabora la risa y el humor como profecía poética ya anunciada por el Zarathustra Nietzscheano, por Bajtin (en el humor carnavalesco), por Larrosa (en su elogio a la risa) y de Peter Berger (en su risa redentora), entre otros, que guían la mirada para reflexionar sobre la "seriedad" del discurso pedagógico en ese "mundo serio de la razón agelasta".

Descriptores: pedagogía, risa, sentido del humor, seriedad, aburrimiento

Abstract

This essay reflects the theoretical reflections with hermeneutical approach of the doctoral thesis: *Towards the Construction of a Pedagogy of Humor: Challenge in the XXI century*, still in transit. Consequently, just as he provoked in Foucault the laughter of a fictional text by Borges, giving birth to *Words and Things*, this essay refers his birth to the reflective smile that causes the gap between the relations of seriousness of practices Pedagogical and the sense of humor, where only the serious, aseptic and cold tone has a character of rigor: it is not allowed to laugh in class. This ironic consciousness, elaborates laughter and humor as a poetic prophecy already announced by the Nietzschean Zarathustra, Bajtin (in carnival mood), Larrosa (in praise of laughter) and Peter Berger (in his redemptive laughter) Among others, that guide the gaze to reflect on the "seriousness" of the pedagogical discourse in that "serious world of agelastic reason"

Key words: pedagogy, laughter, sense of humor, seriousness, boredom

Preámbulo Ambulante

*Se podría escribir una obra filosófica,
buena y seria compuesta enteramente de chistes.*

Wittgenstein (Citado por Iglesias, 2000).

¡Vamos a ponernos serios, va a comenzar la clase...!, vaya forma de despojar de la práctica pedagógica elementos vitales y sensibles como la alegría, el humor y la risa, aspectos considerados por Bergson como una especie de “gesto social”. Ahora, ¿Por qué en pedagogía la gran mayoría de los docentes, evitan esa especie de “gesto social” en sus clases?. ¿Qué está pasando en Pedagogía que se ríe tan poco? nos interrogamos como también lo hace Larrosa en su *Pedagogía profana*. Y la pregunta continua intacta.

Y es que pareciera ser, que la insoportable incomodidad de la seriedad de la clase es la risa o lo que pudiera ocasionar gracia. Sólo el discurso serio es de rigor. Se cataloga la risa y el humor como un obstáculo del pensamiento y del dialogo que pudiera surgir en la clase. ¡Vaya manera tan seria de dar una clase!. ¡Qué seriedad tan llena de prejuicios!

Ahora, ¿Qué es eso llamado “serio”? ¿Qué vida es esa en la que el sentido del humor y la risa pueden ser considerados como obstáculos del pensar y del conocer? ¿Será catalogado en pedagogía lo “serio” normal y la risa y el humor anormal al estilo foucaultiano? ¿Enseñar en “serio”, es enseñar de manera aburrida o de manera alegre o divertida?

Tales interrogantes conminan a buscar aproximaciones que nos den luces en este estudio. Y precisamente este estudio tiene sus antecedentes. Al igual que provocó en Foucault la risa de un texto de ficción de Borges, dando nacimiento a *Las palabras y las cosas* (2005), y la risa perpleja de la anciana Sara al enterarse que iba a tener un hijo de su anciano marido Abraham por (las) gracia de Dios (Biblia de Jerusalén, 2009: Génesis, 21:6). Este estudio remite su nacimiento en el humor y la risa reflexiva, profana, emancipadora y subversiva que provocó en el autor ese “mundo serio de la razón agelasta”^[1] lleno de vivencias rituales en la escuela y la universidad: el de los estudiantes aburridos, el de los estudiantes y docentes oprimidos, el de los docentes sin estrategias, el de los sujetos de la escuela punitiva y bancaria, de la universidad secuestrada y autónoma, desde la “tragedia educativa” diaria que el docente dice vivir “a gritos” en el aula con más de treinta niños y niñas.

También, a ese *mundo al revés y patas arriba* de Galeano, al mundo de *Los Miserables* de Víctor Hugo, de *La Razón Indolente* de Boaventura de Sousa, el *mundo totalitario* de la sociedad Orwelliana, el mundo de *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, el mundo de *los oprimidos* de Paulo Freire y el mundo *de los pobres que nacerían sin culo, si la mierda llegara a tener valor* de Gabriel García Márquez (1975) ”^[2]. Y es que “la vida, no tiene partes, sino lugares y rostros”. (Zambrano, 1977, p. 27). Por esto, hay quienes presagian que debe haber otros lugares y rostros más allá de los centros comerciales.

Para algunos teóricos de las ciencias sociales (de la razón técnico instrumental) que se reservan para sí las credenciales del saber, empezar citando en un nivel de postgrado a poetas, humoristas o intelectuales risueños emergentes o ecologistas de un movimiento

antisistema en un artículo científico, con frases, chistes o metáforas como las anteriores, sería para ellos una cuestión de falta de rigor, de objetividad y de mal gusto. Evocando a Foucault (1979) podemos decir: “que nos dejen en paz cuando se trata de escribir” (p. 29), que nos dejen “descubrir al héroe e igualmente al bufón que anidan en nuestra pasión del conocimiento, ¡tenemos que alegrarnos de vez en cuando de nuestra insensatez a fin de poder seguir alegrándonos de nuestra sabiduría!” (Nietzsche, 2002, p. 188). Y hablando de pasión por el conocimiento, ante una pregunta a un prominente político mexicano sobre los libros leídos, éste respondió que le había apasionado la lectura de *El Principito* de Maquiavelo^[3]. Ahora, muchos solemos apasionarnos con las fábulas de Antoine de Saint-Exupéry; porque, “el fin de la educación no es hacer el ser humano desdichado, sino hacerlo feliz” (Martí, 1975, p. 261).

No cuesta mucho imaginarse que: Euclides Villegas, José Natividad Bruzual, Rigoberto Lanz, Ronald Lárez, Luis Peñalver, Celso Medina o Farías Pinto, pudieran publicar artículos en la *Nature*, *Science* y *Cell* o en la *American Political Science Review*. “¡Qué falta de ignorancia!” diría Cantinflas.

Ex profeso este estudio parte de la seriedad pedagógica oculta dentro del humor reflexivo y liberador, que apunta a crear fisuras en las desgastadas narrativas pedagógicas, que nos invitan a mirar la realidad con instrumentos mellados impuestos para observar y medir. Observamos en las nubes figuras que incitan a la imaginación con mucho asombro y gracia, y si nos insisten con extenuante pulsión escópica hasta el paroxismo, terminamos viendo a Mickey Mouse, los Teletubbies, al pato Donald y a Donald Trump. Y es que en la realidad del mundo en que vivimos hay infinitudes de cosas interesantes para mirar, no sólo las fantasías animadas de Walt Disney Productions, la CNN, New Fox o las torres Trump de turno. No se les ve la gracia.

Podemos barruntar que en el “mundo serio de la razón agelasta”, estamos viviendo en pleno siglo XXI en la época de la aridez del aburrimiento y de una esclerótica seriedad, - “un nuevo género de barbarie”- dirían Adorno y Horkheimer (1994, p. 51), con su tedio pedagógico en la escuela y la sociedad. Está prohibido alumbrar nuevas ideas joviales. Y precisamente por intentar alumbrar el alma de los jóvenes con el método mayéutico y sus paradojas hicieron beber una copa de cicuta a Sócrates.

Quizá en el tiempo de los intentos podría cumplir el sueño de Wittgenstein, de hacer una obra a partir de situaciones humorísticas absurdas, irónicas, confusas, en donde una pedagogía con humor satirice al poder, a los rituales escolares, al sentido común, a lo que a veces nos paraliza, como le sucedió al ciempiés en la fábula con el sapo de torpe andar, en donde el sapo, celoso del estilo de caminar del ciempiés, le preguntó con intención malvada acerca de cuál era la primera de las cien patas que echaba andar cuando se disponía avanzar. Anclado en la duda y en la respuesta, el ciempiés se vio condenado a no deambular. Por supuesto, la propuesta es muy al contrario, un desafío para deambular con buen pies, y no nos compliquemos en saber con cuál pata deambularemos, lo relevante es no quedarse inmovilizado como estatuas de sal ante preguntas impertinentes que pretendan paralizar los senderos pensados.

El Aburrimiento: una Pedagogía del Desencanto

*¿Qué hace Dios? Inventa al hombre;
El hombre es divertido... Pero (...)
también el hombre se aburre
Friedrich Nietzsche, El anticristo*

Estoy aburrido, no sé qué hacer, el maestro es aburrido, esta clase me aburre, la escuela es aburrida, son entre algunas las frases que emiten nuestros estudiantes en su cotidianidad. Parafraseando a Albert Camus, si hay un “problema filosófico” justamente serio, así como el humor y la risa, es el del aburrimiento. Pero, es un tema muy poco tratado y reflexionado por la filosofía. ¿Será por el hecho de que a los filósofos se les tilda de ser aburridos y distraídos?, ¿Será por esto? Heidegger (1964) en su tratado sobre *La pregunta por la cosa*, destacó que “[l]a filosofía es aquel pensar con el cual esencialmente no se puede hacer nada y del cual las criadas necesariamente se rien” (pp. 12 -13), trayendo a colación la risa que le provocó a la criada de tracia la caída en el pozo de Tales de Mileto. Lacan frente a las clásicas seis pasiones del alma propuestas por Descartes en el siglo XVII (la admiración, el amor, el odio, el deseo, el gozo y la tristeza), propone otras nuevas categorías: la felicidad, el gay saber, la beatitud, el mal humor, la tristeza, e incluye el aburrimiento.

El aburrimiento, esa pasión lacaniana del alma, deriva del latín: “*abhorre*”, que significa “*tener horror*”. Asumiéndose como una posición que, para evitar el horror ante algo o alguien, se asume una posición de desinterés, de indiferencia. Para Kessel (2001) estas expresiones comienzan a revelarse alrededor del siglo XVIII, como manifestación de desesperanza metafísica y de impotencia político social, pasando a ser tema dentro del campo filosófico y de la literatura moderna. Empero, ya desde el Medioevo aparece tímidamente en el terreno semántico y como síntomas de pesadumbre, de melancolía, de sufrimiento (en el sentido de los humores líquidos corporales y morales).

Entendido hoy día, el aburrimiento se plantea como una constante crisis dentro de la modernidad, que por medio de varios autores ha originado en un mosaico de interpretaciones, a través de categorías de análisis como el *desencantamiento* Weberiano, del *cansancio* Husserliano, *decepción* Habermasiano. La “*pedagogía bancaria y de los oprimidos*” (Freire), el rechazo de las “*metanarrativas*” (Lyotard); del “*pensamiento débil*” (Vattimo); de los discursos absolutos “*no nómadas*” (Deleuze), del “*pensamiento cansado*” (Bataille); de “*El Instante Eterno*” (Maffesoli); *Contra el método*” (Feyerabend) de los “*tiempos sólidos*” (Bauman), de la “*razón indolente*” (Boaventura De Sousa).

Para Weber (1988), existe una correlación muy singular entre la racionalización de la existencia y el desencanto, lo que conlleva en nuestra opinión al aburrimiento del mundo. Ahora, ¿Qué es el aburrimiento? ¿Es un estado de ánimo? ¿Una característica de las personas? ¿Una cualidad de las actividades? Veamos que nos dicen unos convocados:

Foucault (1998/1964) en su texto *Historia de la locura en época clásica*, nos dice que la

razón en ausencia del loco, se vería limitada, restringida de su realidad, convirtiéndose en monotonía, aburrimiento, un animal vacío lleno de contradicciones. Este presupuesto foucaultiano explica lo que Weber expone líneas arriba en cuanto a la racionalización del mundo.

Por su parte para Baudelaire, el aburrimiento es el peor monstruo, capaz de "*engullir al mundo en un bostezo*"^[4]. Heidegger (2009) en *Ser y tiempo* plantea que "si la modernidad no cesa de *observarse* sin *ser* es porque nos hemos vuelto aburridos para nosotros mismos" (§29, p.155). Y ese aburrimiento de acuerdo a Heidegger, pasa por el hecho de cómo el *ser* siente cómo (el aburrimiento) se dilata en la perspectiva temporal, siente que suprime su existencia, es como si no quisiera pasar. Algo así como cuando estamos oyendo una clase o conferencia tediosa, y observamos el reloj a cada momento, se bosteza. Y se piensa: ¿Cuándo sonará el timbre? En su obra: *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud y soledad*, Heidegger (2007) plantea tres formas de aburrimiento como temple anímico de la existencia: aburrimiento por, aburrimiento en, y uno se aburre.

El filósofo de la sospecha, Nietzsche (1999), en su obra *El Anticristo. Una maldición contra el Cristianismo* plantea que el aburrimiento es causa de la creación del mundo por parte de Dios:

El viejo Dios, todo espíritu, todo gran sacerdote, todo perfección, pasea por distracción en sus jardines; pero se aburre. En vano luchan contra el tedio los dioses mismos. ¿Qué hace Dios? Inventa al hombre; el hombre es divertido... Pero he aquí que también el hombre se aburre. La compasión de Dios por la única miseria que todos los Paraísos tienen en sí, no conoce límites: pronto creó otros animales. Primer error de Dios: el hombre no encontró divertidos a los animales- fue su amo, no quiso ser un animal. Después de esto Dios creó a la mujer. Y, en realidad, entonces acabó de aburrirse; (...). (§48, p. 66)

En su alegoría, Nietzsche plantea que Dios ante su aburrimiento crea al hombre, un hombre que se divierte, pero, al igual que el mismo Dios también cae en el aburrimiento. Kant (2000) en su tratado *Sobre Pedagogía* hace sus conjeturas como las planteadas por Nietzsche:

Es falso, asimismo, creer que al haber permanecido Adán y Eva, en el paraíso, hubiera hecho más que estar juntos, cantar canciones pastoriles, y contemplar las bellezas de la Naturaleza. En tal estado les hubiera atormentado el aburrimiento, lo mismo que a los demás hombres (p. 57).

Para Lipovetsky (1986) la sociedad posmoderna se caracteriza justamente por el vacío, ya no existe aquel sujeto moderno que se sentía capaz de transformar el mundo siguiendo utopías, sino un sujeto que pierde cada vez más su autoconciencia, que no sabe quién es ni qué busca. Al igual que Lipovetsky, el psiquiatra vienés Viktor Frankl (1990) coincide que el aburrimiento, es un síntoma del vacío existencial, y como tal, se ha convertido en la enfermedad colectiva de la cultura occidental. Una cultura que fundada en el mercado del

consumismo, no es capaz de prometer otras iniciativas vitales, sino que ha creado variados y diversos dispositivos propios de la industria de programas de entretenimiento, con risas enlatadas incluidas de fondo, videos juegos, pornografía, el juego de envite y el azar, entre otros.

En el relato *La identidad*, Milan Kundera (1998) describe tres tipos de aburrimiento: el aburrimiento pasivo, por ejemplo la chica que baila y bosteza; el aburrimiento activo en donde se encuentran los aficionados a las cometas; y el aburrimiento rebelde: los jóvenes que queman autos y pintan grafitis.

Otra clasificación distingue el aburrimiento situacional, que ocurre durante una actividad específica (cuando se espera a alguien, escuchamos una clase o conferencia tediosa); el aburrimiento de la saciedad (cuando hay abundancia de lo mismo); el aburrimiento creativo, (sentirse obligado a hacer algo nuevo). Y por último, el aburrimiento existencial, que es siempre un estado de ánimo en donde hay una percepción aburrida del mundo. En la escuela actual, los niños, niñas y jóvenes no le ven sentido a la clase cuando no le ven ninguna aplicabilidad en sus vidas, lo que es causa de aburrimiento. En este caso, la escuela de acuerdo a Lurcat (1977):

(...) no responde a lo que de ella se espera, la causa de la mayoría de los males que sufren los escolares está en la misma escuela, a causa de la enseñanza que propaga, a causa de su estructura y su arquitectura, a causa del tipo de relaciones que desarrolla entre estudiantes y maestros, a causa del gran sistema de selección que constituye, la escuela sólo puede engendrar aburrimiento y rebeldía. (p. 77).

En la escuela actual, pareciera que largos períodos de aburrimiento son la parte más importante de la clase. Y es que la escuela, como se ha venido planteando, no ha transformado a la par su entorno, por lo que ha quedado relegada, acentuando los problemas estudiantiles de aburrimiento y rebeldía. Es por ello, que el aburrimiento es parte de una pedagogía del desencanto en la escuela. Por esto, nos seguimos encantando más con Mafalda que con Hamlet.

Advertencia: la Escuela podría Fallecer de Aburrimiento Natural

Pero, ¿por qué temes tanto a este discurso sobre la risa?

Umberto Eco, *En nombre de la rosa*

Nos dice Henri Bergson, que el hombre es el único “animal que hace reír”, y hace “reír en grupo” -sentencia el filósofo francés- destacando su sentido social. Y es que, dentro de las instituciones escolares y las universidades ocurre en su praxis pedagógica y fuera de esta muchas situaciones humorísticas, que generalmente llevan el sello de la “seriedad” institucional que los docentes y directivos le impregnan. Un tormentoso “*pathos* de seriedad” (Nietzsche, 2002, p. 164) se ha apoderado de la pedagogía, terminando por crear educadores a su imagen. Esa pasión por la seriedad que encarnan los docentes en su clase, viene cargada por lo que Nietzsche (2002) en su *Gaya Ciencia* denomina como prejuicios:

Esta encantadora bestia que es el hombre, pierde el buen humor, según

parece, cada vez que piensa bien: ¡se pone “seria”! Y “allí donde hay risa y alegría, el pensamiento no vale nada”: así reza el prejuicio de esta bestia seria contra toda “gaya ciencia” [como la pedagogía]— ¡Ea! ¡Mostremos que es un prejuicio! (p. 310, corchetes agregados).

Tal odiosa desvalorización de la risa y el humor está implícita en la actitud pedagógica. El humor y la risa son censurados en las instituciones escolares, entre otras cosas, por esa especie de legado histórico lleno de prejuicios que nos dejaron los grandes filósofos y pedagogos griegos, principalmente de las obras de Aristóteles y los diálogos pedagógicos del “primer Platón” ^[5], quien se mostraba intolerante con el reír y lo cómico dentro de su academia. También son conocidas sus rencillas y las censuras hacia las obras de Diógenes de Sinope (el cínico). Diógenes era como el muchacho travieso de la escuela actual; era considerado por Platón como el “Sócrates enloquecido”. Refiere Laercio (1985) que Platón estando en su academia con sus discípulos, estaba definiendo al hombre como un “bípedo implume”, a lo que Diógenes el cínico buscó un gallo, lo desplumó y lo tiró en la academia ante los presente, mientras decía: “esto es el hombre de Platón” (p. 16).

Aristóteles (1974/1982) en su *Poética*, caracteriza a la risa como un defecto y fealdad, por cuanto, puede llegar a transgredir las normas. En su *Filebo o del Placer*, Platón (1969) cuestiona la risa dándole una connotación de vicio. Recomendaba que la razón debe limitar a la risa para controlarla. Esto último, como que quedó inyectado para siempre dentro del campo educativo y pedagógico. Luego el “segundo Platón” en su obra las *Leyes*, es menos riguroso con la risa. En esta obra, la comedia es definida como el juego de la risa, y le da una importancia vital para la formación de hombres de criterios.

Siglos después, otros pensadores como Fritjof Capra (1992) denunciaba que “con el triunfo de la mecánica newtoniana en los siglos XVIII y XIX la física quedó establecida como prototipo de una ciencia exacta con la que se habían de cotejar todas las demás ciencias”. (p. 213). A partir de este modelo, se enseñó que los resultados se consiguen con fuerza. En la praxis pedagógica estas fuerzas son: el castigo (la letra con sangre entra), en donde, el “saber siempre tendrá un sabor a sanción” (Esté, 1999, p. 72), la evaluación, la memorización, la disciplina rígida controlada.

Lo anterior, remite a la contingente obra: “*Vigilar y castigar*” de Foucault (1976), en donde el control, considerado como procedimiento científico “se ejerce sobre niños, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (p. 36). Así, durante el transcurso de su escolaridad, “El alumno deberá haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas” (Foucault, 1976, p. 171). Estos códigos de señales, se dan a través de la medición, el comparar, calificar, clasificar, juzgar, utilizando dispositivos como el panóptico para vigilar y castigar lo considerado como “anormal” (Foucault *dixit*) y lo que es considerado “no serio”. Precisamente de lo anterior, Nietzsche (2002) nuevamente acusa a la ciencia por los prejuicios que asume en el “mundo serio de la razón agelasta”, y dice al respecto de la ciencia lo siguiente: “Quizá ahora esta sea aún más conocida por su capacidad de privar al hombre de sus goces, de hacerlo más frío, más estatuario, más estoico. ¡Pero podría ser descubierta también como la gran traedora de dolor!” (p. 85). Así sucedió y todavía sucede

en pedagogía gracias a ese círculo vicioso del pensamiento de la ciencia positivista. Eca de Queiroz (1918) nos advierte que:

Nosotros, en efecto, hijos de este siglo serio, perdimos el don divino de la risa. ¡Ya nadie ríe! (...) casi ya ni siquiera nadie sonríe, por lo que resta de la antigua sonrisa, fina y viva, tan celebrada por los poetas del siglo XVIII, o de la sonrisa lánguida y húmeda que encantó al romanticismo, apenas es un entreabrir lento y helado de los labios que, por el esfuerzo con que se contraen, parecen muertos o de hierro. (p.16),

Ante tal postura asumida en este siglo serio, la sensibilidad humorística choca de manera espontánea con esa seriedad unilateral de mirar al mundo. Al respecto, el Dr. Ronald Lárez (2014) propone:

educar la sensibilidad como un acto de inteligencia, de proceso de construcción del conocimiento y fuente de alegrías, afectos, emociones y amor; (...). Esta categoría expresa una voluntad emancipadora de las emociones, los sentimientos, las percepciones, pulsaciones y pasiones del ser humano. (p.11).

Esa voluntad emancipadora de las emociones y pasiones del ser humano que propone Lárez, en donde la risa y el humor juegan un papel importante, conlleva al pensamiento de lo serio a desprenderse de sus certezas, de sus límites, de sus desencantos, y lograr lo impensable, lo imaginable, la posibilidad de la esperanza y su reencantamiento. En palabras de Larrosa (2000) "esa risa que se opone a lo serio en nombre de otra forma de seriedad. Esa risa militante [...] que trae el desorden solo para instaurar un nuevo orden, que ataca los dogmas sólo para redogmatizar sobre sus ruinas (...). (pp.151-152). Las mismas ruinas que se amontonan a los pies del ángel de la historia de Walter Benjamin. Y es que la risa tiene un valor excepcional por encima del pensamiento serio, en lo que respecta a la forma de concebir de manera lucida el mundo, y esto no significa que lo considerado serio y la risa sean antagónicos. Lo que los hace diferente es la manera de como se concibe a cada una de ellas. Hay gente muy seria que tiene un buen sentido del humor, grandes conferencistas y docentes muy serios adornan sus discursos con pinceladas de humor. Entonces, como nos dice Sancho (2000):

(...) si el humor está en la vida cotidiana, ¿por qué vamos a excluirle de la clase? Su presencia en el aula es importante, deseable, útil y beneficiosa. Sirve para todo, rebaja el ambiente, reduce tensiones y ¿por qué no? También se aprende con él. (p. 9).

Ahora, pudiéramos conseguir resistencia en algunas instituciones, porque sabemos que la pedagogía ascética no ríe, exige seriedad y respeto; no tolera acercamientos ni ligereza que considera pondrían en peligro la autoridad en el recinto, en el aula, en el público. Guitart (2009) al respecto expresa en una entrevista que:

Las risas en clase, sin ser motivadas por los docentes, son causa de sanción inmediata o del clásico comentario: "Cuéntenos el chiste, así nos reímos todos...", pero, ¿y las risas motivadas por los docentes?. Lamentablemente, son escasas. Los docentes tienen miedo a perder el

control, a ser objeto de burlas, a exponerse demasiado, a ser considerados menos académicos. La seriedad impera en la educación, icotiza muy bien y está en alza!

Sintetizando las anteriores ideas, el sociólogo Carlos Lanz (2001), en su texto: “El Poder en la escuela”, analiza tres escenarios:

1.- En la escuela no solo hay reproducción de la dominación, sino también resistencia, conflictos de intereses, luchas transformadoras. 2.- Existen una diversidad de prácticas en la vida escolar que son indicadores de la resistencia cultural de estudiantes y profesores, tales como: rechazo a la rutina diaria, crítica al autoritarismo (órdenes de callarse, sentarse, hacer filas, contestar, etc.), sátiras y burlas hacia los métodos pedagógicos anacrónicos, cuestionamientos a los exámenes y las notas como premio-castigo. 3.- Se puede develar la función hegemónica en los planes de estudios, combatiendo el saber jerarquizado, su fragmentación y cosificación. (p. 33).

En función de lo antes mencionado, las instituciones escolares deben estar a la altura de los desafíos de estos tiempos, con sus propios diseños de paradigmas, y reflexionando sobre su praxis educativa. Sin embargo al parecer, en su gran mayoría las escuelas y universidades han mantenido la repetición de estrategias y rutinas que no siempre han dado resultados satisfactorios.

Ahora, dentro de este campo de múltiples aleteos de mariposas que producen tensiones y caos, surgen las siguientes interrogantes en este estudio: ¿Por qué los estudiantes consideran la voz de algunos docentes rutinaria, fastidiosa y aburrida? ¿Si la escuela es considerada un lugar atractivo de aprendizaje, porqué se aburren los estudiantes? ¿Dejarían la clase de educación artística para ir a pintar grafitis, a pintar su uniforme o a rayar las paredes de la institución? ¿Huirían de la clase de lengua y literatura para ir a otro lado a contar adivinanzas y cuentos? ¿Escaparían de las clases de informática para ir a un cyber a chatear con estudiantes de otras partes del mundo, o para el video juego?

Sería un riesgo aproximarnos a estas interrogantes, sin seguir paseándonos por otras ideas que nos alumbrén estas inquietudes. En el texto *La era del vacío*, Lipovetsky (1986) se aproxima a las anteriores interrogantes, afirmando que:

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido (...) la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. (p. 95).

Así que:

(...) esperemos que los alumnos no perciban a la escuela como el último libro de García Márquez “*Vivir para Contarla*” donde, citando a Bernard Shaw en relación con este tema dice: “*Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela*”. (Ansión y Villacorta, 2004,

p. 339).

Evocando a Ovide Decroly, pareciera que la escuela dejó de ser el centro de interés y atracción para el estudiante. La siguiente viñeta (figura 1) de humor reflexivo ilustra lo anterior:



Figura 1. Autor: Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón).

El autor de la viñeta describe en esa escena infantil preocupación y expresiones sentimentales, por lo que representa la escuela: apatía, aburrimiento, rutina, imposición, entre otros “monstruos” de Goya, que pueden estar conduciendo a la muerte de la praxis educativa y pedagógica. Por lo que es recomendable un proceso pedagógico lleno de humanidad, alegre, creativo, de otra manera, las instituciones educativas podrían fallecer de aburrimiento natural.

Y para evitar la emisión de actas de defunción por aburrimiento escolar, voy a evocar un fragmento poético de la poetisa griega Safo de Lesbos, quien exponía: “La situación es difícil, o debemos representar una tragedia o caer en la melancolía. Para evitar ambas cosas, nos reímos”. (citado por González, 2009, p. 5). En este extracto, la poeta concede a la risa un atributo especial para evitar las dificultades de la vida. Tal actitud deberíamos asumir los docentes cuando nos encontramos con situaciones difíciles en la clase, y decir reinterpretando a Safo: estimados estudiantes, la situación en la clase es difícil, o debemos simular que me entienden o caemos en el aburrimiento. Para evitarnos tal situación vamos a reír para entendernos en clases.

¡Ah!, “estaba por olvidar que Dios ríe cuando me ve pensar” (Milan Kundera, *dixit*), así que vamos a finalizar este artículo con una sentencia del Zaratustra de Nietzsche (1983/1885): Yo he santificado el reír, vosotros, hombres superiores, aprendedme - ¡A reír!”. (p. 193).

¡Aprender a reír!, quizá sea esa una de las claves epistemológicas ante la interrogante que acompaña el título de este ensayo.

A modo de Colofón: Un Acontecimiento ¡Se permite Reír en Clases!

*No, no estoy donde ustedes intentan buscarme,
sino aquí, desde donde los miro, riendo*
Foucault (1979, p. 29). *Arqueología del Saber*.

Un acontecimiento está por venir en el campo pedagógico: los portones de las escuelas tendrán anuncios emocionantes: *Adelante, ¡Se permite reír en clases!*. Y es que está por venir un humor pedagógico transformador, crítico, reflexivo, axiológico, una nueva estética que supera los presupuestos que describe Lipovetsky en la sociedad humorística que subtitula en su obra *La Era del Vacío*, en el que no encaja los prejuicios, lo burlesco. Está por venir una risa festiva liberadora, reencantadora, que prende luces para la esperanza; una risa proveniente de las expresiones joviales de los saberes, del dialogo, y no de las expresiones impuestas, humillantes neocoloniales. Está por venir una risa emotiva, una nueva sensibilidad que disuelve los chistes y las bromas depresivas y enlatadas. Está por venir una risa liberadora, con una nueva dimensión axiológica de superación del colonialismo, del mercantilismo y capitalismo explotador, que produce burlas en tono de superioridad contra el ser humano colonizado. Hay que advertir, que el poder hegemónico no se detiene en los caminos de las burlas, del lenguaje zoológico y bestiarlo que conduce a los malos chistes deshumanizados. Un manual de insultos se ha creado en la actual época social y política: “hordas”, “lechuguinos”, “rana saltarín”, “escuálidos”, “recién vestido”, “petimetres”, “maripositas”, entre otros.

La pedagogía del humor, de la risa es una pedagogía de las emergencias, de las ausencias, de los “brazos torcidos”, de la esperanza. Rescata la teoría del sujeto en condiciones de resistencia, ya que no hay movimientos sociales sin sujetos y no hay historia sin sujetos que la construyan y la cepillen a contrapelo como diría Walter Benjamin.

La Pedagogía del humor tiene que ir acompañada del diálogo, de la comunicación, de la alegría, de lo transdisciplinario, de lo complejo de la realidad que a veces se comporta como “apariciones que le hacen a uno frotarse los ojos”, en “trampas de la imaginación” (Poniatowska, *dixit*). Por lo tanto, el desafío consiste en plantear apariciones que no deje por fuera, regiones significativas de la realidad, ya que el mosaico de interpretaciones de la Pedagogía del Humor y la risa es extenso y llegó la hora de tomarlo en serio.

Notas

- 1.- La palabra agelasta es de origen griego y se refiere al que no ríe, al que no tiene sentido del humor. El “mundo serio agelasta” que incorpora el autor como categoría de análisis, se refiere al “mundo serio que no tiene sentido del humor”, el “mundo serio que no ríe, ni permite risas” como sucede en la escuela.
- 2.- Fragmento tomado del irreverente texto de García Márquez: “El otoño del patriarca”, p. 17.
- 3.- Consultado el 03/01/16 en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/815185.html>
- 4.- En: http://elpais.com/diario/2010/12/15/cultura/1292367608_850215.html. Consultado el 25 de enero de 2016.
- 5.- El autor introduce la connotación del “primer Platón” para distinguir como el filósofo ateniense concebía la risa y la comedia en su obra *El Filebo*. Describe los efectos perniciosos e inmorales de la risa exagerada.
- 6.- El “segundo Platón” concibe efectos pedagógicos a la comedia para la formación del hombre de criterio. En *Las Leyes* deja claro que la comedia hace distinguir el alma noble de la ridícula.

7.- Consultado el 20-02-2016. En:

<http://noticias.universia.edu.uy/ciencia-nn-tt/noticia/2010/01/04/154914/ventajas-utilizar-humor-educacion.html>

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*, Madrid: Trotta.
- Ansi3n, J. y Villacorta, A. (2004.) *“Para comprender la Escuela P3blica: desde sus crisis y posibilidades”*. Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Biblia de Jerusal3n (2009). Nueva edici3n totalmente revisada. Bilbao: Descl3e de Brouwer.
- Capra, F. (1992). *El Punto Crucial*. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente. Buenos Aires, Troquel.
- De Queiroz, E. (1918). *La Decadencia de la Risa*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Est3, A. (1999). *El Aula Punitiva*. 3ª Edici3n. Caracas, Publicaciones UCAB.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisi3n*. Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueolog3a del Saber*. Sexta Edici3n. M3xico: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998/1964). *Historia de la locura en la 3poca cl3sica*, vol. 1. Juan Jos3 Utrilla (trad.), Santa Fe de Bogot3: FCE.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. M3xico: Siglo XXI.
- Frankl, V. (1990). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Garc3a M3rquez, G. (1975). *El oto3o del patriarca*. Barcelona, Ed. Plaza y Jan3s.
- Gonz3lez, F. (2009, octubre). *Escuelas con humor*. Revista Iberoamericana de Educaci3n, 50(5), 1-6. Consultado en: www.rieoei.org/jano/3060GonzalezJano.pdf
- Guitart, M. (2009). “Las ventajas de utilizar el humor en la educaci3n”. Entrevista realizada por prensa UNCuyo. Argentina: Universia. Disponible en; <http://noticias.universia.com.ar/vida-universitaria/noticia/2009/12/23/359012/ventajas-utilizar-humor-educacion.html>
- Heidegger, M. (1964). *La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Buenos Aires: Sur.
- Heidegger, M. (2007). *Los Conceptos Fundamentales de la Metaf3sica: Mundo Finitud y Soledad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (2000/1803). *Sobre Pedagog3a*. Ediciones elaleph.com.
- Kessel, M. (2001). La relaci3n con el tiempo y los sentimientos en Alemania desde fines del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. (*Langeweile. Zum Umgang mit Zeit und Gef3hlen in Deutschland vom sp3ten 18. bis zum fr3hen 20. Jahrhundert*, Wallstein Verlag, G3ttingen 2001). (Traductor Miguel Angel Mailluquet.)
- Kundera. M. (1998). *La identidad*. Barcelona: Tusquets.
- Laercio, D. (1985). *Vida de los m3s ilustres fil3sofos griegos*. Barcelona: Orbis.
- Lanz, C. (2001). *El Poder en la Escuela*. Venezuela, AELAC.
- L3rez, R. (2014). *Pedagog3a en el Siglo XXI y el Reto de Educar la Sensibilidad*. Formaci3n Docente. Di3logo de Saberes, Pensamiento Complejo y Teor3a Cr3tica. M3xico, CIEGDEH- AELAC.

- Larrosa, J. (2000). Elogio do riso [Elogio de la risa]. En: J. Larrosa (Aut.). *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas* (pp. 208-228). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lipovetsky, G. (1986). La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona, Anagrama.
- Lurcat, L. (1977). El Fracaso y el Desinterés Escolar. España: Gedisa.
- Martí, J. (1975). Obras Completas. Editora Política. La Habana.
- Nietzsche, F. (1983 [1885]). *Así habló Zaratustra*. Barcelona, Orbis.
- Nietzsche, F. (1999). El Anticristo: Ensayo de una Crítica del Cristianismo. elaleph.com.
- Nietzsche, F. (2002). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Edaf.
- Platón. (1969). *Filebo o del placer*. En: *Obras completas*. Madrid: Aguilar
- Sancho, M. (2000). El Humor en la Clase de Español. Cuadernos Cervantes de la lengua Española. 26, VI, 8-10.
- Weber, M. (1988). El Político y El Científico. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (1977). Claros del bosque, Barcelona: Seix y Barral.

LA EDUCACIÓN FRENTE A LO ANTROPOLÓGICO Y LO ECOLÓGICO

Annabelle Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – IPMALA
anyvalentina1@gmail.com

Resumen

La persona es un sistema complejo en sí misma, un entramado en el cual confluyen lo físico, lo químico, la inteligencia, la emoción, el lenguaje, incluso, el alma, los cuales se traducen en su sentir, pensar y actuar que son acciones determinadas por sus mundos-sistemas (su mundo interno y su mundo externo, o dicho de otra forma, su dimensión individual y su dimensión comunitaria). Reflexionando en torno a la crisis que se desencadena en el trinomio persona-sociedad-medioambiente, y asumiendo a la primera como esencialmente responsable y activa en la dinámica de este, cabe la posibilidad de asumir como una alternativa, desde los escenarios educativos, desde las prácticas pedagógicas, el reconocimiento de la persona, y por parte de ella, como un suprasistema dinámico que está constituido por muchos subsistemas organizados e interdependientes como el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual, los cuales, aunque parezca utópico, son sensibles de abordaje tomando en cuenta el desarrollo de la persona en tanto existe la formación de sus dimensiones lógica, ética y estética. Este trabajo es el reflejo de un estudio reflexivo que intenta dar un significado a la educación desde lo antropológico y lo ecológico mediante una necesaria discusión desde la interpretación de los textos escritos sobre la temática y de la experiencia de la autora, con el fin de aportar un conjunto de reflexiones e ideas que den cuenta de la posibilidad de una educación antropológica y ecológica que da la posibilidad de responder de manera acertada a las demandas sociales y ecológicas actuales.

Descriptores: Persona humana, mundos-sistemas, educación, pedagogía, antropología, ecología.

Abstract

The person is a complex system in itself, a framework in which the physical, the chemical, the intelligence, the emotion, the language, even the soul converge, which are translated into their feeling, thinking and acting that are actions Determined by their system-worlds (their inner world and their external world, or in other words, their individual dimension and their communal dimension). Reflecting on the crisis that is taking place in the trinomial person-society-environment, and assuming the first as essentially responsible and active in the dynamics of this, it is possible to assume as an alternative, from the educational stages, from the Pedagogical practices, the recognition of the person, and on the part of the person, as a dynamic superstructure that is constituted by many organized and interdependent subsystems such as physical, chemical, biological, psychological, social, cultural, Moral and spiritual, which, although it seems utopian, are sensitive to approach taking into account the development of the person while there is the formation of its logical, ethical and aesthetic dimensions. This work is the reflection of a reflexive study that tries to give a meaning to the education from the anthropological and the ecological thing through a necessary discussion from the interpretation of the written texts on the subject and of the experience of the author, with the purpose of contributing A set of reflections and ideas that account for the possibility of an anthropological

and ecological education that gives the possibility of responding in a correct way to the current social and ecological demands.

Key-words: Human person, worlds-systems, education, pedagogy, anthropology, ecology.

Introducción

En cuanto concebimos a la persona como alguien que desde sus mundos- sistemas no es solo objeto, sino también sujeto, cuando logramos ver que no solo puede ser educado sino que puede educar, cuando además, en su complejidad se reconoce que es subjetivo, singular, libre y capaz de trascender, entonces ya no es solo una persona, es una persona humana (Millán, 2015).

En función de lo antes mencionado y tomando como base mis experiencias personales en mi entorno cercano, es posible reflejar algunas inquietudes inherentes a cómo muchas personas se han vuelto enemigas inconscientes de su mundo interno, en tanto son enemigas de sí mismas, y de su mundo externo, al volcarse contra su sistema social y su planeta.

Reflexionando en torno a la crisis que se desencadena en ese trinomio persona-sociedad-medioambiente y asumiendo a la primera como esencialmente responsable y activa en la dinámica de este, cabe la posibilidad de asumir como una alternativa, desde los escenarios educativos y desde las prácticas pedagógicas, el reconocimiento de la persona como un suprasistema dinámico que está constituido por muchos subsistemas organizados e interdependientes como el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual, los cuales, aunque parezca utópico, son sensibles de abordaje si se toma en cuenta el desarrollo de la persona desde su formación lógica, ética y estética.

Entonces, se defiende en este estudio la idea de la persona como sistema y como parte de un sistema social o de un ecosistema, cuyas propiedades solo pueden describirse comprendiendo las relaciones de la persona con lo que denominamos sus mundos-sistemas (la persona en su dimensión individual y en su dimensión comunitaria), lo cual daría oportunidad de que esa persona humana que puede trascender, lo haga en tanto es capaz de formarse desde una perspectiva antropológica que en ideas del educador venezolano Freddy Millán Borges (2015) tiene “una connotación existencialista y espiritualista” (p.9) concibiéndola como alguien que construye su realidad, que se ubica en su contexto y en relación con los demás. O bien desde una perspectiva ecológica, cuando se reconoce la diversidad que caracteriza sus sistemas-mundos o ecosistemas, lo que el psicoanalista y pensador francés Félix Guattari (1989) denominaría como la esfera ambiental, social y mental que hace relevante la conexión e interdependencia de todo lo que los rodea y conforma.

La relevancia de esa relación de la persona con sus mundos-sistemas, es motivo suficiente para buscar vías o alternativas que promuevan en la misma otra manera de pensar, otra forma de actuar y eso puede lograrse partiendo por reconocer lo complejo en los subsistemas inherentes al ser humano, un criterio que se apoya en la idea de complejidad desarrollada por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1970), una noción que

permite pensar a la persona como un todo que tiene partes y al mismo tiempo como parte de un todo, un todo concebido como sistema viviente en términos del biólogo y escritor chileno Humberto Maturana (2006) y abierto partiendo de la visión del psicólogo estadounidense Urie Brofenbrenner (1987) .

Cuando se habla del abordaje de los subsistemas o mundos-sistemas del ser humano, hay que hablar, necesariamente, de los fenómenos que deben darse para reconocerlos, reflexionarlos y transformarlos y para ello se ha de reconocer a la educación como un factor determinante debido a que en la dinámica social, por naturaleza, se le da especial importancia a la información y al conocimiento para mejorar la organización de la sociedad y en ese sentido, la educación tiene un protagonismo.

La educación está en el centro del problema y ese problema radica, en gran parte, en las prácticas pedagógicas actuales, en las cuales no se percibe la formación para la conciencia profunda, pues son prácticas circunscritas a los llamados modelos tradicionales que nacieron en la cultura occidental, en los cuales el profesor es quien enseña y el “alumno”, que quiere decir alimentado por su significado etimológico que proviene del latín *alumnus*, es quien aprende, lo cual se puede interpretar como quien se alimenta de lo que enseña el maestro. Desde esta visión, se da más importancia al conocimiento traduciéndose en una dinámica que, sin duda, ha generado evolución en ciertos ámbitos, pero que también ha provocado un escenario mundial caracterizado, principalmente, por la decadencia de la condición humana al no darle relevancia al cultivo de la ética, de la sensibilidad y de la estética.

En fin, nos arroja una pedagogía que no impacta, no motiva, no transforma, que se convierte en un sistema de pensamiento totalmente desconectado de las dinámicas que se dan en las personas, en la sociedad y en el medio natural. Este es un fenómeno que sucede, posiblemente, por la falta de compromiso, de supervisión o simplemente de conciencia por parte de los actores determinantes en los escenarios educativos. Se necesita una pedagogía en la que el docente facilite en sus estudiantes procesos en los cuales ellos pueden reconocer y reflexionar su realidad para que puedan descubrir nuevos conceptos, para crear y transformar. Las corrientes pedagógicas contemporáneas como el paradigma ecológico, la pedagogía crítica y el constructivismo, además de las políticas públicas mundiales y nacionales, dan la posibilidad de que emerjan discursos pedagógicos más cercanos a la idea de persona humana y de esta en relación con sus mundos-sistemas. En este sentido, los escenarios educativos pueden ser revisados, reflexionados y redimensionados de manera oportuna y consecuente, en función de su utilidad, pertinencia y trascendencia social, con el fin de hacer de lo educativo, un eje fundamental en la formación integral de la persona humana. Desde esta posición, la educación se puede circunscribir a una perspectiva antropológica y ecológica que centrada en la realización de la persona humana, implica una visión pedagógica comprometida con la libertad y dignidad de las personas en sus mundos-sistemas.

La Persona Humana frente a sus Mundos-Sistemas.

Para hablar de mundos-sistemas, es necesario pensar en la persona, pero hacerlo como

un entramado en el cual confluyen lo físico, lo químico, la inteligencia, la emoción, el lenguaje, incluso, el alma, elementos que, a su vez, han estado, naturalmente determinados por la relación de la persona con su medio (familiar, comunitario, nacional, planetario). Los mundos-sistemas, que para efectos de este estudio serán la persona humana, el sistema social y el medio ambiente natural, los cuales son susceptibles de transformación en tanto existe la voluntad de la primera para ver desde dentro, buscar, reflexionar y construir.

La razón que estimuló la opción de este estudio fue el surgimiento de inquietudes en torno a la persona, esta como un sistema complejo en sí misma, configurada desde su mundo interno (su herencia genética, condición física y biológica, sistema nervioso central, entre otros) y configurada desde su mundo exterior (la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación, las experiencias de vida), es decir, la persona como parte de un sistema (el sistema social, el ecosistema). Tales ideas tienen que ver con el papel que tiene la persona en su sistema interno y con el rol activo que debe ejercer en el sistema social al que pertenece, que no se supone que sea solo el inmediato, en este caso, se trata tanto del local, como el nacional, el continental y el sistema planetario.

En función de lo antes mencionado y tomando como base mis experiencias personales en mi entorno cercano, especialmente en mis experiencias como docente, aunado a lo que he podido conocer a través de diversas fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, audiovisuales y vivientes (otras personas y sus experiencias), es posible reflejar algunas inquietudes inherentes a cómo muchas personas se han vuelto enemigas inconscientes de su mundo interno, en tanto son enemigas de sí mismas, y de su mundo externo, al volcarse contra su sistema social y su planeta. Cabe recordar las palabras del antropólogo y científico social británico Gregory Bateson, cuando habla del descuido del hombre en cuanto a su Lago Erie, del cual habla en su obra "Hacia una Ecología de la Mente" publicada en 1977: "Te olvidas que el sistema eco-mental llamado Lago-Erie es parte de tu sistema eco-mental más amplio – y que si el Lago-Erie se vuelve loco, su locura será incorporada al sistema más amplio de tu pensamiento y experiencia" (p.501).

La reflexión metafórica de Bateson da cuenta de una idea de sistema más cercana a la concebida en este estudio, la cual interpreto como la interdependencia de los mundos-sistemas en tanto existe una afección de uno hacia otro, por ejemplo, el sistema individual al sistema social. Bateson describe tres sistemas los cuales define como "agregados de anillos conservativos enormemente complicados" (p.443), estos son el ser humano, la sociedad y la naturaleza.

El primero visto como cuerpo orgánico (la fisiología y la neurología de las personas), en el cual, existe una influencia de la mente humana hacia esa condición y de esta a la mente; el segundo tiene que ver con el entorno social y natural en los cuales también se da una dinámica de retroalimentación en la cual se fusionan las opiniones individuales y grupales. Esto ocurre mediante un aprendizaje permanente que se basa en los niveles perceptivo, cognitivo y emotivo. Finalmente, está el ecosistema, que Bateson (ob.cit.) define como "el medio ambiente biológico natural de los animales humanos...ecosistemas naturales que rodean al hombre" (p.113), como los bosques, un desierto, la playa o cualquier espacio

donde conviven diversas especies. Sistemas que particularmente concibo como mundos-sistemas si son entornos de las personas y además determinantes.

El pensar en la natural retroalimentación que se da entre la persona y sus sistemas-mundos, da pie para retomar el asunto de la brecha que se ha formado en ese sentido. En su mundo interno, la mayoría de las personas han estado desarrollando una crisis, definida por cambios trascendentales en su vida y en su salud que se caracteriza, principalmente, por el descuido de su cuerpo (no respiran de forma adecuada, no se relajan, no consumen suficiente agua, no practican deportes, no hacen ejercicios, no se nutren adecuadamente, no hacen actividades intelectuales ni tienen hábitos que los hagan sentir bien) lo que se revierte en enfermedades tanto físicas como mentales diversas. Muchas personas atribuyen esto al desconocimiento, a la falta de tiempo, a que viven en un mundo convulsionado, con dinámicas complejas, a las limitaciones económicas, entre otros. El escritor francés Daniel Pennac (2012) lo expresa de forma sentida en el siguiente fragmento literario:

...no solo estamos enfermos, también somos culpables de estarlo. ¿De qué te estás muriendo buen hombre? Del mal que te has hecho, de tus pequeños arreglos con lo nefasto, de los momentáneos beneficios que obtuviste de prácticas malsanas, de tu carácter, en suma, tan descuidado, tan poco respetuoso de ti mismo...Mueres, culpable de haber polucionado el planeta, comido cualquier cosa, sufrido la época sin cambiarla, cerrado los ojos ante la cuestión de la salud universal hasta el punto de descuidar tu propia salud. Todo ese sistema que tu pereza ha encubierto blandamente, se ha encarnizado en tu cuerpo inocente, y lo mata. (p.s/n)

Pennac en su texto literario, habla del descuido o completo abandono que ha tenido la persona de sí misma. El descuido de su mente al no desarrollar cualidades que le permitan obtener un equilibrio emocional, con una marcada tendencia a permanecer con emociones negativas como miedo, ansiedad, ira, hostilidad, tristeza y asco, que generan estados que se derivan en depresión y ansiedad, cuya persistencia puede afectar la calidad de vida por falta de hábitos saludables y por efecto psicosomático, el sistema inmunológico, el sistema endocrino metabólico y en líneas generales, todas las funciones fisiológicas.

La falta de equilibrio o inteligencia emocional no solo afecta el autoestima y el ánimo de las personas, también afecta el mundo exterior, en la relación de la persona humana con los demás, pues no hay un reconocimiento del otro como naturalmente diferente, es decir, no se reconoce la diversidad cultural, no hay una comunicación adecuada, se discrimina, se odia, se envidia, se maltrata o se agrede verbalmente y físicamente, generando situaciones de conflicto, divisiones, guerras, en fin, destruyendo el mundo social, sin reflexionar las consecuencias ni buscar alternativas de solución.

Pero, no se trata solo de procurar una individualidad responsable a propósito de las relaciones humanas, también es imprescindible un cambio de actitud en la persona con respecto a la relación que tiene con su entorno natural. Cabe señalar el fenómeno de la

crisis ecológica que ocurre cuando no se reconoce ni valora el entorno, el medio ambiente, ya que el humano lo explota, lo contamina, en fin, lo destruye.

El sistema social, desde sus vertientes culturales, sus formas de organización y recursos tecnológicos, tiene una estrecha interdependencia con el sistema físico (atmósfera, hidrósfera y litosfera) y el sistema ecológico (biótico y abiótico). Las personas han insistido en “evolucionar”, pero desde un pensamiento industrializado, mecanicista y fragmentario, sin límites éticos en torno al medio ambiente que les rodea, usando los recursos naturales de forma irracional y generando el creciente deterioro de los ecosistemas, el agotamiento de los recursos naturales, la reducción de la biodiversidad en las selvas, la extinción de especies de la flora y la fauna, el aumento de las lluvias ácidas y las emisiones de CO₂ con el riesgo de causar fenómenos de efecto invernadero y una explosión demográfica que produce un deterioro de la salud de la persona.

En ese sentido, se debe partir por asumir que la persona no debe concebirse como alguien que solo se sirve del ecosistema, sino que es parte de este, lo que significa que existe una interdependencia, y es por esto que debe asumirse como parte activa que se hace consciente, pues le corresponde la gestión de su medio ambiente y la recuperación del equilibrio natural. Debe entender que de persistir el abuso, habrá un daño irreversible. Al respecto, el catedrático de Biología y vicepresidente para Asuntos Académicos de la Universidad de California, Edward Kormondy, en su trabajo titulado Conceptos de Ecología (1973), plantea que:

Las raíces de la crisis en la que el hombre se encuentra hoy atrapado, están en la visión que el hombre occidental, en particular, ha tenido acerca de la tierra: la tierra como adversario que tiene que ser conquistado y puesto a su servicio a fin de ser explotado para sus propios fines como una posesión de dominio de derecho y, más importante aún, como una tierra de capacidad ilimitada (p.247)

La idea de la persona como sistema se sustenta, inicialmente, en las ideas del biólogo y filósofo austriaco Karl Ludwig von Bertalanffy, quien desarrolló la Teoría General de los Sistemas en el año 1976, en la cual afirma que los sistemas tienen propiedades que no pueden describirse estudiando sus elementos de forma separada y que solo se pueden comprender haciéndolo de forma global, asumiendo las interdependencias de sus partes.

En ese sentido, los sistemas sociales se pueden considerar sistemas abiertos en los cuales la persona humana desempeña un papel relevante interrelacionándose con otros, ejerciendo roles, con expectativas acerca del rol de los demás y transmitiendo a estos sus expectativas, lo que pudiera alterar o reforzar el papel que desempeña. Entonces, se defiende en este estudio la idea de la persona como sistema y como parte de un sistema social o de un ecosistema, cuyas propiedades solo pueden describirse comprendiendo las relaciones de la persona con lo que denominamos sus mundos-sistemas (la persona en su dimensión individual y en su dimensión comunitaria).

Senderos Antropológico y Ecológico hacia un Destino Educativo

Cuando se trata del abordaje de los subsistemas de la persona, hay que hablar de los fenómenos que deben darse para reconocerlos, reflexionarlos y transformarlos, y para ello se ha de reconocer que en la dinámica social, por naturaleza, se le da especial importancia a la información y al conocimiento para mejorar la organización de la sociedad y en ese sentido, la educación tiene un protagonismo.

La educación ha sido concebida desde dos discursos y/o dos visiones. Una que la concibe como un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde afuera (educare), y otra que se concibe como un encausamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa (exducere). La primera es la que se percibe actualmente en los modelos de enseñanza tradicional, y la segunda se ha convertido en la posibilidad de una escuela innovadora o alternativa.

Las personas desde el principio de sus tiempos, fueron descubriendo saberes que a lo largo de la historia han generado civilizaciones, organizaciones, culturas y todo lo que hoy en día podemos conocer. Es obvio que hubo experiencias, pero no siempre eran generadas por otros sujetos, también eran generadas por las interacciones del sujeto con la naturaleza. Esto indica la relevancia de la experiencia en la formación de la persona humana. Cabe señalar que si se experimenta, entonces, no hay estaticismo.

A lo largo de la historia, el crecimiento y la evolución de los sistemas sociales tienen implícitos procesos de formación cultural, los cuales han sido creados desde los diferentes discursos. Se han logrado conocimientos a través de experiencias vividas espontáneamente, como en los pueblos originarios y primitivos que solían adquirir sus conocimientos a través de sus experiencias de supervivencia, también se han dado mediante la transmisión de conocimientos de una persona a otra, de una generación a otra, cuyas huellas han ido evolucionando en la medida en que han surgido las relaciones entre lo que se sabía y lo que se experimentaba.

El cambio puede implicar involución, pero, si estamos preparados, también puede significar evolución. Si la crisis se hace más intensa es por no estar preparados para el cambio y es aquí donde radica el centro de la acción pedagógica y, en general, de la educación, formando a la persona para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición. Para que los seres humanos formen parte de sistemas que son naturalmente interdependientes, su formación debe ir en función del desarrollo de actitudes que consoliden la multidimensionalidad, la interculturalidad, lo holístico y lo complejo.

Las personas siempre se preguntan sobre sí mismas y necesitan respuestas relacionadas con su vida, no pueden vivir ignorando, siendo irracionales, pues eso va contra su naturaleza y ante esto, la filosofía es una forma de dar respuesta a sus interrogantes. Esa construcción de saberes que a lo largo de la historia ha buscado responder de forma profunda y precisa estas interrogantes, es lo que se conoce como antropología filosófica (Burgos, 2013). Lo antropológico surge cuando la persona humana busca entre su yo y el otro y entre estos y su entorno, reconoce que no es centro del universo y que no puede

desconocer todo lo que le rodea, entonces busca trascender en su entorno.

Lo señalado por Burgos permite entender que lo antropológico resulta ser acertado para la educación y la pedagogía en tanto ayuda al ser humano a reconocerse y a reconocer su mundo y su tiempo, pues esta subyace en toda concepción y en todos los campos del conocimiento humano, y con esta, existe la epistemología como teoría del conocimiento que se concibe como fundamento de las visiones que tienen los seres humanos del mundo.

En el concepto de que la persona es el único ser capaz de comprender, de darse cuenta de su existir y de elegir, en ese acto humano de cuestionarse a sí mismo y al mundo, decide aprender. Surge la pregunta porque la persona busca comprender, esa comprensión y esa búsqueda suceden desde la libertad. Esto es lo que hace que el acto educativo sea un acto humano. En ese sentido, lo ontológico del ser se vuelve antropológico ya que el sentido del ser es el fundamento de la ontología, y esta sólo tiene sentido en tanto construye y responde a la realidad antropológica.

En resumen, la antropología de la educación no se plantea como algo estéril, sino que nace del acto humano de buscar respuestas sobre sí y sobre todo lo que le rodea, y ese cuestionarse es lo que configura su educación en tanto es parte de un contexto social y ecosistémico específico, pero esto requiere de un proceso de formación y de conciencia profundo para lo cual hay que construir un camino pedagógico que reconoce a esa persona en todas sus dimensiones.

Por otro lado, para hablar de un destino pedagógico desde un sendero ecológico, es menester hablar de algunos de los antecedentes que lo fundamentan. En ese sentido, es vital mencionar la Teoría General de Sistemas enunciada originalmente por Ludwig von Bertalanffy en 1936, en la cual afirma que los sistemas tienen propiedades que no pueden describirse estudiando sus elementos de forma separada y que solo se pueden comprender haciéndolo de forma global, asumiendo las interdependencias de sus partes.

La teoría tiene tres premisas básicas: 1) Los sistemas existen dentro de los sistemas; 2) Los sistemas son abiertos y 3) Las funciones de un sistema dependen de su estructura (Bertalanffy, 1976). Esta teoría aplicada a la dimensión de lo humano dio lugar a un modelo de pensamiento sistémico haciendo posible la comprensión de la naturaleza de los sistemas que interactúan, asumiendo que la persona está en acción recíproca con el mundo que lo circunda, es decir, lo que una persona hace, se refleja en los demás, influye en el sistema y recae nuevamente sobre el que actúa. Cualquier cambio en una de las partes, modifica las otras. Bertalanffy también concibe una filosofía de valores de sistemas que muestra una preocupación por la relación entre las personas y el mundo.

Los mundos-sistemas se sustentan también en ideas del psicoanalista y pensador francés Félix Guattari, quien plantea en su obra “Las tres ecologías”, publicada en 1989, que la diversidad es la base del ecosistema, afirmando también lo siguiente:

Sólo una articulación ético-política que yo llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medioambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana, sería susceptible de clarificar convenientemente estas cuestiones (p.8).

Es en ese sentido que la idea de lo ecológico da la posibilidad de comprender que las personas dependen unas de las otras, y estas, a su vez, tienen una interdependencia con su ambiente, con la sociedad, la cultura y las condiciones de vida, lo cual significa que ante la diversidad, debe existir una convivencia que se oriente en encontrar vías para organizar las sociedades productivas, creativas y fuertes en valores positivos para sus miembros.

El psicólogo Urie Brofenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana que concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles. Afirma que cada nivel contiene al otro presentándolos de la siguiente manera: el *microsistema*, que es el nivel interno, cuyas interacciones influyen en el desarrollo del entorno inmediato que está conformado principalmente por la familia y la escuela; el *mesosistema*, en los cuales se dan las interacciones de los microsistemas, por ejemplo, entre la familia y la comunidad y/o entre la familia y la escuela. Finalmente, está el *exosistema*, que son sucesos que influyen de forma indirecta en el desarrollo, como las relaciones familiares, laborales, comunitarias no asociadas directamente con la persona, es decir, aun cuando esta no participa directamente en la interacción y, finalmente, *Macrosistema*, que representa los valores culturales, sistema de creencias y sucesos históricos como, por ejemplo, las guerras, las inundaciones, las hambrunas, que son eventos que pueden afectar a los otros sistemas ecológicos.

Tomando en cuenta las ideas de Brofenbrenner, se entiende que una persona en desarrollo es un sistema abierto que recibe una influencia constante de las situaciones que se dan en su realidad, tanto la inmediata como la de los contextos que no están directamente relacionados con esta, lo que hace evidente la necesidad y relevancia de integrar instituciones como el Estado, la familia, la escuela, entre otros, que pudieran, desde su seno, promover la formación de la conciencia para desarrollar valores como el respeto, el cuidado de la vida y el ambiente.

Políticas Educativas y Voces Emergentes más Cercanas a lo Antropológico y lo Ecológico

En la década del 70 se realizaron diversas actividades que buscaban alternativas para proteger, conservar, concienciar y perpetuar las especies, se comenzó a buscar cómo prolongar la vida en el planeta. Todo esto, al tener presente la conciencia planetaria que debía existir por los acelerados cambios sociales en el mundo, los cuales han generado desastres ecológicos, y por ende, severos impactos culturales.

En ese sentido, se consideró fundamental la existencia de un organismo conocedor de las situaciones sociales y ecológicas que estaban afectando con mayor impacto la degradación ambiental y la nula calidad de vida. En este escenario, un grupo de investigadores, entre los cuales estaba Paulo Freire, iniciaron una búsqueda de soluciones que tienen como norte una pedagogía que estuviera orientada hacia una educación sustentable, al mismo tiempo que se resaltarán los valores relacionados con el respeto y cuidado a la vida, la integridad, la justicia social, la economía y finalmente, una democracia que debilite o

desaparezca la violencia y promueva la paz.

Tales acciones fueron legitimadas desde 1982 en la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Carta Mundial de la Naturaleza o Carta de la Tierra, logrando hoy consolidar cuatro principios básicos que son: 1) El respeto y cuidado de la vida; 2) La integridad ecológica; 3) La justicia social y económica y; 4) La democracia, no violencia y paz; que a su vez se despliegan en 16 principios generales (<http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>).

La carta finaliza con este hermoso fragmento “Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz; y por la alegre celebración de la vida”. Pensar en el “despertar de una nueva reverencia ante la vida” tal como lo refleja el final de la Carta de la Tierra, invita a poner atención a los problemas críticos que se van presentando en la sociedad y permite comprender que estos no pueden ser entendidos de forma aislada ya que están relacionados, son sistémicos.

Una de las respuestas la estableció el político francés Jacques Delors, quien va más allá afirmando que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y junto a la participación en la sociedad del conocimiento, son factores clave para responder a los retos que se presentan en el mundo, el cual está en constante transformación. En su trabajo titulado “La educación encierra un tesoro” (1999), que es un informe presentado a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, habla de cuatro pilares del aprendizaje: Aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, establecidos como política educativa mundial y desde los cuales intentamos configurar nuestros modelos pedagógicos.

En América Latina se ha debatido constantemente el asunto de una educación que responda a esos nuevos tiempos, los gobiernos estableciendo políticas públicas, las propias instituciones educativas con sus propias búsquedas y los organismos internacionales propiciando programas y proyectos. Por ejemplo, en el artículo 1 de “La Declaración Mundial de Educación para Todos” (1990) se señala el espíritu que convoca este estudio, en tanto trata de que cada niño, joven o adulto reciba oportunidades educacionales para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje:

(conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo.

En ese sentido, es permisible pensar que las políticas educativas, tanto las internacionales como las nacionales, no pueden considerarse aún como logros sustanciales para la humanidad en tanto no existan mecanismos de contraloría para garantizarlos. Por ahora, la esperanza reposa en quienes estén dispuestos a promover el despertar de la conciencia desde prácticas pedagógicas cargadas de compromiso, de amor, de pasión, disciplina y constancia. En América Latina, la cultura ecológica se ha ido insertando de forma

intermitente y lenta, sin embargo, persiste la propuesta de renovar los conceptos ecológicos, de manera que se vinculen los escenarios ambientales, las naciones y las personas como seres individuales y sociales.

Algunas evidencias de lo mencionado se reflejan en los principios constitucionales venezolanos, los cuales dan cuenta de los referentes éticos y los procesos indispensables para lograr la sociedad que queremos, los cuales se reflejan en la Orientaciones Ministeriales Año 2016-2017, enunciándose de la siguiente manera: Educar con, por y para: Todas y todos; la ciudadanía participativa y protagónica; el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación; el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana; la interculturalidad y la valoración de la diversidad; el trabajo productivo y la transformación social; la preservación de la vida en el planeta; la libertad y una visión crítica del mundo; y la curiosidad y la investigación.

Aunados a esta base, están los diseños curriculares, los cuales pudieran aplicarse de forma óptima en el seno de las instituciones educativas. Reconociendo que con acciones serias y comprometidas, los principios y valores rectores bien pudieran responder a la posibilidad de que la persona humana se desarrolle consciente de su papel y responsabilidad en cuanto a la formación de sí mismo y de los sistemas a los que pertenece, sin embargo, esto no se ha reflejado en la práctica, y el Estado, sistemáticamente negligente al respecto, no ha podido garantizar las funciones sociales que, en ese sentido, le corresponden.

Las políticas que se van emanando de las instituciones responsables de los escenarios educativos necesitan de acciones para impulsar los cambios, buscando un sistema educativo más pertinente, más humano, más transdisciplinario. Sin embargo, las prácticas pedagógicas se han legitimado en el pensamiento tecno instrumental de la modernidad, lo que confirma que hay buenas intenciones pero malos resultados. Las políticas no se reflejan en acciones. Se requiere de nuevos espacios y situaciones que demandan de un ser consciente de su condición humana, que se asume como parte de un sistema complejo y que debe desarrollar un pensamiento no sólo desde la dimensión lógica, sino también desde la ética y desde la estética.

Aunados a las políticas educativas, es oportuno hacer mención de algunas de las voces más relevantes cuyas ideas novedosas, desde lo filosófico, lo psicológico y lo didáctico, han trascendido en el plano de lo educativo. Por ejemplo, una teoría que hace un valioso aporte es el constructivismo, una corriente representada por Jean Piaget con la Teoría genética; Lev Vigotsky y su Teoría socio cultural; Jerome Bruner y la psicología cognitiva; David Ausubel con la Teoría del aprendizaje verbal significativo, de los organizadores previos y de la asimilación.

La Teología de la liberación también surgió como movimiento abordado desde una perspectiva crítica y oponiéndose al de la cientificidad positiva y sus respectivos saberes atomizados. Este movimiento constituyó una sólida filosofía ecológica que planteaba que el mundo natural se organiza a partir de una síntesis, pues ordena las partes en un todo y cada todo con otro todo diferente, todavía mayor. Al respecto, Boff (1996) denuncia:

La amenaza que se cernía sobre los habitantes de la tierra y la necesidad

de redimensionar el conocimiento científico y los fundamentos epistémicos que se transmitían a partir de los diferentes saberes a fin de fomentar el desarrollo de formas diversas de protección del ambiente y por lo tanto del hombre.(p.23).

Influenciados por las propuestas de Boff surge a principios de los 90 una rama de la Teología de la Liberación llamada Ecología de la Liberación, planteando el problema ecológico más allá de la defensa de la naturaleza, asumiendo también a todo ser viviente (personas, animales, especie vegetal) estableciendo como forma de salvación de la tierra la invocación de la ecología como una visión alternativa del mundo, como un nuevo paradigma que implica la relación sinérgica de la tierra con todo lo que ella contiene.

EL paradigma ecológico, también denominado "Emergente", se proyecta en el campo pedagógico como una forma de explicar las situaciones educativas. Ésta se deriva de la tesis del biólogo alemán Ernst Haeckel (1869), quien estudió las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos (ecosistemas). De esta visión, la escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en la realidad un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal.

También se toma en cuenta la pedagogía crítica como respuesta a los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en la presencia de procesos opresivos. Esta corriente tiene como sus mayores representantes a Freire, Giroux, Apple, Kemmis, Carr, McLaren, Hargreaves y Popkewitz, comprometidos con la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre. Se denominan Pedagogías Críticas, por cuanto obedecen a una amplia gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, el hombre y la sociedad, originados en las teorías críticas, lideradas por Habermas y por la "Escuela de Fráncfort". Esta propuesta que se reconoce como educación liberadora y dialógica la representa brevemente Freire en el siguiente fragmento:

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí [inserción crítica en la realidad mediante la praxis transformadora]. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. (p. 52)

James Lovelock plantea la hipótesis Gaia en 1979, desde donde reconoce el fenómeno de autorregulación en la tierra y define el proceso de la homeostasis del planeta, al considerarla como un organismo vivo donde todo está interconectado y la vida es la que crea las condiciones aptas para su propia existencia como también lo plantea la bióloga estadounidense Lynn Margulis (1994) para quien la naturaleza es consciente e inteligente, y existe sin necesidad de designio o propósito, es decir, es la madre tierra con características de autoorganización.

La Pedagogía Sistémica de Waldorf, fruto del trabajo del filósofo Rudolf Steiner, parte de unos principios filosóficos y espirituales muy diferentes a los imperantes en la primera mitad de siglo XX. Desde ese lugar, de la búsqueda del objetivo espiritual, Steiner

desarrolla una metodología que propone que cada ser humano encuentre su esencia a través de la creatividad, el arte, el movimiento. Promueve el desarrollo físico, emocional, intelectual, espiritual y artístico del alumnado con el objetivo de formar individuos libres, socialmente competentes y moralmente responsables.

La formación teosófica de Steiner le llevó a unir la antroposofía a la educación, aplicando el proceso de reencarnación en la pedagogía para ampliar el mundo material con el mundo espiritual. Desde esta perspectiva epistemológica, Steiner (1992) explica que la antroposofía es el conocimiento del hombre espiritual, y ese conocimiento no es confinado para el hombre pero es un conocimiento del todo que solo el hombre espiritual percibe en el mundo espiritual, igual que el hombre físico observa las cosas físicas del mundo.

La educación holística, nace en los años 90 del siglo pasado y es, sin duda, el paradigma educativo para el siglo XXI. Parte de la base de que cada ser humano es único e irrepetible pero, al mismo tiempo, está intrínsecamente relacionado con todo lo que le rodea. Es decir, cada ser humano es un holón, una parte de un holograma o totalidad, cuyas partes contiene. Gadotti (2002) “los holistas sostienen que la utopía y lo imaginario son instituyentes de la nueva sociedad y de la nueva educación” (p.39).

Los siete saberes de la educación del futuro (1999) es un documento impulsado por el sociólogo y filósofo francés Edgar Morín, quien ha basado sus reflexiones en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y los procesos de autoorganización biológica. Surge como respuesta a la UNESCO y expresa sus ideas sobre la esencia de la educación del futuro, dentro de su visión de pensamiento complejo. La intención fue producir un debate que ayude a dilucidar en los educadores su propio pensamiento acerca de cómo orientar la educación hacia un desarrollo sostenible. Para Morín el asunto está en siete saberes fundamentales que la persona ha conocido y descuidado y que requieren ser retomados para lograr promover valores y principios en educación que hagan posible optimizar la formación humana ante los retos del siglo XXI. Estos son: La ceguera del conocimiento: el error y la ilusión, Los principios de un conocimiento pertinente, Enseñar la condición humana, Enseñar la identidad terrenal, Enfrentar la incertidumbre, Enseñar a comprender y La ética del género humano.

Conclusiones

Reflexionar en torno a una visión pedagógica desde una perspectiva antropológica y ecológica, parte por entender que todo ser humano tiene la capacidad de transformarse y de transformar y desde esta comprensión hay premisas o bases inherentes a este que deben considerarse en todos los escenarios educativos. Se trata de dilucidar un poco los aspectos que constituyen las dimensiones de la lógica, la ética y la estética en los seres humanos que, en tanto se mantengan presentes en sus experiencias a lo largo de toda su vida, indudablemente generarán cambios trascendentales en su manera de pensar, de sentir y de actuar. Fomentando procesos de pensamiento, competencias, habilidades, desempeños e intereses por la apropiación del conocimiento.

El sistema de creencias influye en la persona y su relación con el mundo, en sus

pensamientos, sentimientos y emociones. No obstante, las experiencias que este tenga tienen un impacto que puede modificar dicho sistema, en tanto sean experiencias significativas que pueden ser reflexionadas, legitimadas y orientadas a una transformación que implique autonomía y asertividad. La autonomía se logra en tanto el ser humano sea capaz de tomar sus propias decisiones sin intervención ajena, conservando su identidad, siendo responsable de sus comportamientos y actitudes, dirigiendo su propia vida, entendiendo que está en constante cambio y construcción, pero siempre conectados aunque deshaciendo algunos vínculos y creando otros, pero nunca totalmente independientes; y la asertividad cuando el ser humano conoce sus derechos y los defiende, respetando a los demás que también poseen derechos básicos, manteniéndose en equilibrio, sin agresividad y sin pasividad.

La persona necesita despertar su conciencia antropológica y ecológica, antropológica en tanto sea capaz de buscar, entender y conocer su propio ser y su mundo, y al mismo tiempo, ecológica, porque ha de reconocer que todo aquello que es inherente a este es un suprasistema compuesto de subsistemas que se tejen en una red interminable cuyos componentes se afectan unos a otros. No se trata solo de que sea consciente, sino que actúe en consecuencia, investigando, reflexionando, dialogando y transformando, asumiendo que sus acciones inciden activamente en el proceso de desarrollo propio, el social y el del mundo.

En ese sentido, en una educación orientada al despertar de esa conciencia, se deben crear canales de formación desde los cuales se puedan reconocer esos aspectos que son propios de los subsistemas de la persona humana, no solo como contenidos sino como ejes transversales de su vida que deben ser legitimados. En ese sentido, para los efectos de este trabajo, se reflejan algunas reflexiones en torno a estos aspectos, presentándolos desde tres tipos de relaciones: La relación del ser humano consigo mismo, la relación del ser humano con los otros y la relación del ser humano con su medio ambiente.

Se reconoce esta visión educativa antropológica y ecológica como un lugar en el camino, lo que significa que no se ha llegado al destino final. Este trabajo no es un producto acabado, es tan solo un documento para la reflexión que brinda la posibilidad de estar en permanente construcción en tanto los que se involucren, haciéndolo como un acto volitivo, se sientan parte de este y lo sientan como parte de ellos, por ello, el viaje sigue.

Referencias

- Bateson, G. (1977) *Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen
- Bertalanffy, L. (1976) *Teoría General de Sistemas*. Fondo de Cultura Económica. Madrid. España.
- Boff, L. (1996) *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Brofenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Burgos, J. (2013) *Antropología: Una guía para la existencia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N°5.453 extraordinaria del 24 de marzo de 2000. Caracas. Venezuela.
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión

- Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Editorial Santillana y UNESCO. Madrid.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido (material fotocopiado).
- _____ (1990). La naturaleza política de la educación. México: Paidós.
- _____ (1997) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paidós. México.
- Gadotti, M. (1989). Pedagogía de la Tierra. II Foro sobre Ciencia y Cultura de la UNESCO. Vancouver, Canadá.
- _____ (2002) Historia de las Ideas Pedagógicas. Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (1989) Las Tres Ecologías. España: Contextos.
- Kormondy, E. (1973) Conceptos de Ecología. Editorial Alianza. Madrid.
- Lovelock, J. (1979) Gaia. Una nueva Visión de la vida sobre la tierra. Editorial Orbis. Barcelona.
- Margulis, L. (1995) Microcosmos. Editorial Tusquets. New York.
- Maturana, H. (2006). De la Biología a la Psicología.
- Millán, F. (2015) Persona en Relación y Educación: Claves Antropológicas para la Gestión Universitaria. Trabajo de Ascenso presentado como Requisito Parcial para optar a la Categoría Académica de Titular. Maturín: UPEL.
- Morin, E. (1996) Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. Barcelona
- _____ (1999) Los Siete saberes Necesarios a la Educación del Futuro.
- M.P.P.E. (2016) Orientaciones Pedagógicas. Año Escolar 2016-2017. Caracas- Venezuela.
- ONU (1982) Carta Mundial de la Naturaleza. Disponible en:
www.un.org/es/documents/ag/res/37/list37.htm
- _____ (1992) Portal de la Cumbre de Río de Janeiro o Cumbre para la Tierra. Disponible en: <http://www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm>
- Pennac, D. (2012) Diario de un cuerpo. Literatura Random House. Disponible en: <https://books.google.co.ve/>. Consulta: 2015, marzo 12.
- Sheldrake, R. (1990) Nueva Ciencia de la Vida. Hipótesis de la Causación Formativa. Editorial Kairos.